



**Ana Carlota Teixeira
de Vasconcelos Lloyd
Braga Fernandes
Tomaz**

**Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à
formação de professores**



**Ana Carlota Teixeira
de Vasconcelos Lloyd
Braga Fernandes
Tomaz**

**Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à
formação de professores**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Idália Sá-Chaves, Professora Associada, e da Doutora Isabel P. Martins, Professora Catedrática, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Doutor Carlos de Pascoal Neto
Professor Catedrático do Departamento de Química da Universidade de Aveiro

Doutora Isabel Tavares Pinheiro Martins
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro **(Co-orientadora)**

Doutora Amélia da Costa Lopes
Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Doutora Maria Luísa Garcia Alonso
Professora Associada do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves
Professora Associada da Universidade de Aveiro **(Orientadora)**

Doutora Florbela Luiz de Sousa
Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Agradecimentos

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves pela sua constante disponibilidade, encorajamento, amizade, exigência, rigor e partilha de reflexões e discussões que se constituíram para mim como oportunidades únicas de aprendizagem e de crescimento pessoal.

À Professora Doutora Isabel Martins pelo olhar positivo e de esperança no futuro que me soube transmitir em momentos de reflexão conjunta.

Ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro pelo apoio e esforço na criação de condições que tornaram possível a realização deste trabalho.

Às supervisoras cooperantes e aos alunos, futuros professores, que participaram neste estudo e sem os quais o mesmo não se teria realizado.

Aos especialistas, que integraram o painel de peritos, pela sua disponibilidade para a validação do sistema de categorização deste estudo.

A todos os membros que integram a Rede de investigação e cooperação científica “Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI e novos desafios à formação de professores” pelos momentos de partilha e companheirismo.

A todos os colegas, amigos e familiares por todo o apoio e incentivo dado durante os meus melhores e piores momentos.

Ao Filipe, pela sua enorme paciência e por todo o seu apoio incondicional na realização deste trabalho.

À Sofia e ao Diogo, pelo tempo que não lhes dediquei.

Palavras-chave

Educação, currículo, cidadania, supervisão, formação de professores

Resumo

As grandes mudanças e transformações que se fazem sentir na sociedade actual, fruto de uma conjugação de factores de diversa ordem, conduziram à emergência do debate em torno dos conceitos de cidadania e de educação para a cidadania, num processo que se tem vindo a acentuar sobretudo a partir da década de 90 do século vinte. Neste contexto, e tendo a escola uma função social e educadora, é fundamental a formação de profissionais de educação de elevada qualidade capazes de proporcionar e de garantir aos seus alunos quer os instrumentos essenciais de aprendizagem, quer os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências necessárias para que estes possam também compreender a complexidade do mundo em que vivem e exercer plenamente a sua cidadania alicerçada no respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Deste modo, este estudo tem como principal objectivo aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores, nomeadamente quanto ao desenvolvimento das competências de reflexão crítica e de intervenção curricular de alunos futuros professores de modo a que possam imprimir à sua acção uma intencionalidade estratégica e socialmente transformadora, dando-se particular relevo à compreensão das concepções subjacentes a essa mesma intervenção na área da educação para a cidadania.

A recolha de dados decorreu no âmbito das actividades de formação e de supervisão relativas à disciplina de Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro durante o ano lectivo de 2002/2003 e teve como participantes seis formandos agrupados em dois núcleos, as respectivas supervisoras cooperantes e a supervisora institucional que foi, concomitantemente, a investigadora principal. Esta investigação desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, interpretativa e complexa, na qual se relevam os princípios de totalidade (os fenómenos em estudo percebidos como sistema global, aberto, transformável e dinâmico) e de recursividade (pressupondo uma relação dialéctica entre os subsistemas integradores), princípios esses, subjacentes à análise de tipo sistémico.

De forma a ser possível construir uma visão integrada do objecto de estudo foi utilizado um conjunto diverso e complementar de procedimentos investigativos. Como instrumentos específicos recorremos à inquirição por questionário e à entrevista semiestruturada. A inquirição por questionário foi aplicada aos supervisores cooperantes e aos formandos. No que se refere a estes últimos, este instrumento foi aplicado em dois momentos distanciados com vista a percebermos se, do primeiro para o segundo momento, se processaram, ou não, indícios de mudança nas suas concepções de currículo e de educação para a cidadania de modo a esboçarmos um perfil profissional dos futuros professores.

Seguidamente recorreremos à utilização de entrevistas semiestruturadas junto das supervisoras cooperantes que supervisionaram as práticas pedagógicas destes formandos, com a finalidade de compreendermos como é que esse perfil profissional se foi constituindo ao longo do ano lectivo e também para percebermos de que modo é que a interacção desenvolvida e os contextos de acção influenciaram esse perfil.

Como fontes de informação complementar, recorreremos aos *portfolios* reflexivos individuais construídos pelos futuros professores, ao longo de todo o ano lectivo, aos registos em vídeo de algumas intervenções dos mesmos em situação educativa no interior da sala de aula e ao *Teaching portfolio* do investigador. O sistema de análise de dados usado pressupõe a compreensão das relações ocorridas entre os subsistemas.

Os resultados do estudo sugerem que os participantes atribuem à educação para a cidadania uma dupla finalidade (socializadora e transformadora), sendo a abordagem de natureza transcurricular e experiencial, aquela que é privilegiada pelos mesmos para a implementação desta área curricular. Acentuam, também, uma matriz de intervenção curricular de natureza flexível e participada. Os resultados apontam, ainda, para a influência das supervisoras cooperantes e dos contextos de acção ao nível do desenvolvimento das competências de reflexão crítica e de intervenção curricular nos formandos, no âmbito da educação para a cidadania, através da utilização pelas mesmas de múltiplas estratégias de formação e de supervisão de forma reflexiva e intencional.

Globalmente o estudo reforça a importância dos contextos estimulantes na formação de profissionais reflexivos e críticos, salientando o papel das estratégias de supervisão e a centração na reflexão sobre as práticas em situação.

Keywords

Education, curriculum development, citizenship, supervision, teacher training

Abstract

The big changes and transformations that are happening in today's society, the product of many and diverse factors, have led to the emergence of a debate around the concepts of citizenship and citizenship education in schools, in a process that has been gathering strength mainly since the decade of the 1990s. In this context, and with the school having a central educational and social function, it is essential that trained competent teaching professionals are capable of providing to their pupils the essential learning tools and the knowledge, values, attitudes and competencies so that they can understand the complexity of the world they live in and exercise fully their citizenship founded on the respect for human rights and fundamental liberties.

The present work has, as its primary aim, to deepen our knowledge on basic teacher training, specifically regarding the development of critical thought competencies and curricular intervention in students that will become tomorrow's teachers, so that they can give to their actions a strategic and socially transforming intention, giving particular relevance to the understanding of the concepts subjacent to this intervention in the area of citizenship education.

Data collection happened during the activities of training and teacher supervision of the course of Pedagogic Practice of the 4th year of the degree in Primary School Teaching – 1st Cycle, of the University of Aveiro, during the school year 2002/2003. The participants were six trainees, the respective school supervising teachers and the institutional supervisor that was simultaneously the principal researcher. This research was conducted in accordance with a qualitative, interpretative and complex approach, where relevance was given to the principles of totality (the phenomena under study were perceived as an open, global and dynamic system) and recursiveness (assuming a dialectic relationship between the sub-systems), principles that are subjacent to systemic-type analyses.

A diverse and complementary group of procedures and investigative tools was used so that an integral view of the study object could be developed. As specific investigative tools we used questionnaires and semi-structured interviews. Questionnaires were given to the trainees and their school supervisors. For trainees questionnaires were given at two time periods (1st in the beginning of 2002 and 2nd at the end of May 2003) in order to test if from the first to the second period of data collection there were or not changes in the conception of the curriculum and citizenship education of the trainees and so that we could draw a collective professional profile.

We then resourced to the use of semi-structured interviews with the school supervisors that supervised the pedagogic practice of the trainees with the objective of understanding how this professional profile was developed throughout the school year and also how the supervisors and their actions have influenced the development of this profile.

As sources of complementary information we used the individual, reflexive portfolios developed by the future teachers (trainees) developed throughout the school year, the videos of some of their practice classes in a real classroom as well as the teaching portfolio of the principal researcher. The data analysis system presupposes an understanding of the relationships between the sub-systems.

The results of the study suggest that the participants attribute to citizenship training a double purpose (socializing and transforming), with the preferred approach for the implementation of this curricular area being of a cross-curricular and personal experience nature. Also they reveal a flexible and participative curricular matrix. The results also point to the influence of school supervisors and action contexts on the levels of competences development and critical thinking and curricular intervention on the trainees, in citizenship education, through the use by supervisors of multiple training strategies and of an intentional and reflexive supervision style.

Globally, this study stresses the importance that stimulating methodologies should have in the preparation of reflexive and critical teachers through adequate supervision strategies and focus on practical situations.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO

IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO	1
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	5
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	6

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO UM - UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

INTRODUÇÃO	10
1.1. CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE ACTUAL.....	10
1.2. ESTUDOS E PROJECTOS DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	14
1.3. DIREITO À EDUCAÇÃO	18
SÍNTESE	20

CAPÍTULO DOIS - SER PROFESSOR E NOVOS DESAFIOS DA PROFISSIONALIDADE

INTRODUÇÃO	21
2.1. SER PROFESSOR	21
2.1.1 Caracterizadores de profissionalidade.....	22
2.1.1.1 Função social autónoma e reconhecível: O professor como profissional de ensino.....	23
2.1.1.2 Competência reflexiva sobre a própria actividade: O professor como profissional reflexivo	29
2.1.1.3 Saber específico para o desempenho da função: Dimensões do conhecimento profissional do professor.....	37

2.2. PERFIL DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR	41
2.2.1 Conceito de competência.....	42
2.2.2 Dez novas competências para ensinar.....	44
2.2.3 O perfil de competências do professor do 1º ciclo do ensino básico.....	47
SÍNTESE	48

CAPÍTULO TRÊS - CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

INTRODUÇÃO	50
3.1. CONCEITO DE CURRÍCULO	50
3.1.1 Paradigma da racionalidade técnica.....	52
3.1.2 Paradigma da racionalidade crítico-reflexiva.....	55
3.2. CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	57
3.2.1 Níveis de gestão/decisão curricular.....	60
3.2.1.1 Contexto político administrativo.....	61
3.2.1.2 Contexto de gestão: escola.....	68
3.2.1.3 Contexto de realização: sala de aula.....	70
3.3. PROCESSO DE RECONCEPTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	71
SÍNTESE	75

CAPÍTULO QUATRO - CIDADANIA E EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO	76
4.1. CONCEITO DE CIDADANIA	76
4.1.1 Os atributos da cidadania.....	77
4.1.2 Um olhar diacrónico sobre o conceito de cidadania.....	80
4.1.2.1 Era pré-moderna: O legado da antiguidade clássica.....	80
4.1.2.2 Era moderna: O legado da Revolução Francesa.....	82
4.1.2.3 Cidadania multidimensional: uma visão complexa.....	86

4.1.3 Um olhar sincrónico sobre o conceito de cidadania.....	95
4.2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	98
4.2.1 Conceito de educação cidadania.....	98
4.2.2 Educação para a cidadania multidimensional e global: uma visão complexa.....	103
4.2.3 Competências de cidadania.....	107
4.2.3.1 Competências a serem desenvolvidas no âmbito da educação para a cidadania.....	107
4.2.4 Abordagens curriculares e contextos para a implementação da área da educação para a cidadania.....	112
4.2.5 Estratégias curriculares para promover a Educação para a cidadania.....	119
4.2.6 A Avaliação no âmbito da educação para a cidadania.....	123
SÍNTESE	125

CAPÍTULO CINCO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO

INTRODUÇÃO	126
5.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	126
5.1.1 Concepções e modelos de formação nos programas de formação inicial.....	127
5.2. SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	131
5.2.1 Conceito de supervisão pedagógica.....	131
5.2.2 Cenários de supervisão pedagógica.....	132
5.2.3 A relação supervisiva no processo de supervisão: o papel do supervisor.....	137
5.2.4 Formação de professores e supervisão pedagógica: Princípios reguladores....	140
5.3. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..	142
SÍNTESE	144
CONCLUSÃO.....	145

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO SEIS - OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO	147
6.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	147
6.1.1 Definição do paradigma metodológico: abordagem qualitativa, interpretativa e complexa	147
6.1.2 Modelo conceptual: unidade de modelização dupla.....	149
6.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	152
6.2.1 Contexto institucional.....	152
6.2.2 Contexto funcional: A área da Prática Pedagógica	158
6.2.2.1 Enquadramento legal.....	158
6.2.2.2 Modelo conceptual e organizacional da disciplina de Prática Pedagógica.....	159
6.2.2.3 Estratégias de formação para os alunos futuros professores e supervisores cooperantes	165
6.2.2.4 Estratégias de conclusão da formação inicial / divulgação.....	174
6.2.2.5 Instrumentos, estratégias e procedimentos de avaliação da formação.....	176
6.2.2.6 Sujeitos participantes na disciplina de Prática Pedagógica no ano lectivo de 2002/2003	178
6.3. TIPOLOGIA DO ESTUDO	182
6.3.1 Estudo de caso: variante multicaso.....	182
6.3.2 Caracterização dos sujeitos participantes.....	184
6.3.2.1 Alunos futuros professores.....	185
6.3.2.2 Supervisores cooperantes.....	185
6.4. CONTRATO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO.....	187

6.5. DURAÇÃO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO	188
6.6. ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	188
6.6.1 Triangulação: Potenciar a fiabilidade da investigação.....	188
6.6.2 Métodos de recolha de dados: Instrumentos e procedimentos investigativos específicos	189
6.6.2.1 Questionário.....	189
6.6.2.2 Entrevista semiestruturada	192
6.6.3 Fontes de evidência complementares.....	195
6.6.3.1 <i>Portfolios</i> reflexivos individuais.....	196
6.6.3.2 Registos em vídeo.....	196
6.6.3.3 Teaching <i>portfolio</i> do investigador.....	197
6.7 ANÁLISE DE DADOS	198

CAPÍTULO SETE: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

INTRODUÇÃO	205
7.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	205
7.1.1 Caracterização dos contextos de trabalho.....	206
7.1.1.1 Contexto de trabalho da supervisora cooperante Joana.....	206
7.1.1.2 Contexto de trabalho da supervisora cooperante Sara.....	207
7.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	207
7.2.1 Estrutura e nomenclatura da apresentação e análise dos dados recolhidos através dos questionários.....	207
7.2.2 Apresentação e análise os dados recolhidos através do questionário realizado às supervisoras cooperantes Joana e Sara.....	208
7.2.2.1 Concepções de educação para a cidadania.....	209
7.2.2.2. Concepções de currículo.....	214
7.2.2.3 Resultados preliminares do questionário realizado às supervisoras cooperantes Joana e Sara.....	224
7.2.3 Apresentação e análise os dados recolhidos através do questionário realizado aos alunos futuros professores.....	226

7.2.3.1	Concepções de educação para a cidadania.....	227
7.2.3.2	Concepções de currículo.....	242
7.2.3.3	Resultados preliminares do questionário realizado aos alunos futuros professores.....	256
7.3.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	260
7.3.1	Estrutura da apresentação e análise os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Joana e Sara.....	260
	CASO A.....	265
7.3.2	Apresentação e análise os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Joana e Sara a propósito do Grupo A....	265
7.3.2.1	Fase pré-activa.....	265
7.3.2.2	Fase interactiva.....	277
7.3.2.3	Fase pós-activa.....	290
7.3.3	Síntese dos resultados preliminares do Caso A.....	297
	CASO B.....	299
7.3.4	Apresentação e análise os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Sara e Joana a propósito do Grupo B.....	299
7.3.4.1	Fase pré-activa.....	299
7.3.4.2	Fase interactiva.....	307
7.3.4.3	Fase pós-activa.....	314
7.3.5	Síntese dos resultados preliminares do Caso B.....	317
7.3.6	Resultados preliminares das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Joana e Sara.....	319
7.3.6.1	Representações sobre as práticas de educação para cidadania.....	320
7.3.6.2	Representações sobre as práticas de gestão curricular.....	321
7.3.6.3	Estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes.....	322
7.3.6.4	Influência das supervisoras cooperantes nas concepções e na acção curricular desenvolvida.....	323
7.3.6.5	Influência dos contextos de trabalho nas concepções e na acção curricular desenvolvida.....	328
7.4	PERFIL PRÉ-PROFISSIONAL E PESSOAL DOS FUTUROS	

PROFESSORES: PERCURSOS DE FORMAÇÃO	330
--	-----

CAPÍTULO OITO - INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO	335
8.1. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	335
8.1.1 Concepções e práticas de educação para a cidadania	335
8.1.2 Concepções e práticas de desenvolvimento e gestão curricular	339
8.2 SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO	340

CAPÍTULO NOVE - CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

INTRODUÇÃO	343
9.1 CONCLUSÕES FINAIS	343
9.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E ORIENTAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	349
9.2.1 Limitações do estudo	349
9.2.3 Orientações para futuras investigações	351
9.3 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	352
9.3.1 Desenvolvimento e gestão curricular da educação para a cidadania no ensino superior.....	353
9.3.2 Desenvolvimento e gestão curricular da educação para a cidadania na formação de professores.....	358
BIBLIOGRAFIA	362
WEBRAFIA	385

ANEXOS	389
Anexo 1: Documento estruturador da disciplina de Prática Pedagógica.....	390
Anexo 2: Grelha de avaliação dos alunos na disciplina de Prática Pedagógica...	401
Anexo 3: Questionário realizado aos alunos futuros professores.....	404
Anexo 4: Questionário realizado às supervisoras cooperantes.....	412
Anexo 5: Sistema de categorias.....	421
ANEXOS EM CD-ROM	424
Anexo 6: Protocolos das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes.....	425
Anexo 7: Tratamento dos dados dos Questionários realizados aos alunos futuros professores.....	495
Anexo 8: Tratamento dos dados do questionário realizado às supervisoras cooperantes.....	520
Anexo 9: Tratamento dos dados das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes.....	532

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2.1	Representação da interacção curricular numa abordagem de tipo ecológico	27
FIGURA 4.1	Distribuição relativa das categorias do termo “cidadania” entre os três países	96
FIGURA 4.2	As quatro dimensões da cidadania multidimensional	103
FIGURA 4.3	Objectivos da educação para a cidadania conforme definidos nos documentos oficiais relativos ao ensino primário, secundário inferior e superior gerais, 2004/05	111
FIGURA 6.1	Organigrama da estrutura curricular do curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, na Universidade de Aveiro (1999)	157
FIGURA 6.2	Distribuição dos núcleos de prática pedagógica em cada	

	semestre pelas escolas e supervisoras cooperantes no ano lectivo de 2002/2003.....	184
FIGURA 9.1	Educar para a cidadania numa abordagem complexa	348

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 7.1	Ocorrências das categorias de análise sobre as concepções de educação para a cidadania e de currículo das supervisoras cooperantes.....	225
GRÁFICO 7.2	Ocorrências das categorias de análise sobre as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores.....	259

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 2.1	Dez domínios de competência para o exercício da profissão docente	45
QUADRO 4.1	<i>Continuum</i> de concepções de cidadania	79
QUADRO 6.1	Modelo conceptual do estudo	151
QUADRO 6.2	Objectivos gerais do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo.....	154
QUADRO 6.3	Escolas onde decorreram as actividades de Prática Pedagógica.....	161
QUADRO 6.4	Tempo de intervenção directa.....	162
QUADRO 6.5	Fases de intervenção dos formandos em sala de aula.....	164
QUADRO 6.6	Seminários realizados durante o ano lectivo 2002/2003.....	170
QUADRO 6.7	Calendarização da acção de formação “Formar supervisores / professores reflexivos – um desafio”.....	173
QUADRO 6.8	Trabalhos de investigação da disciplina de Seminário.....	176
QUADRO 6.9	Quadro organizacional da disciplina de Prática Pedagógica e	

	amostra do estudo.....	181
QUADRO 6.10	Sujeitos participantes.....	183
QUADRO 6. 11	Caracterização dos alunos futuros professores.....	185
QUADRO 6.12	Caracterização das Supervisoras Cooperantes.....	185
QUADRO 6.13	Formação académica da Supervisoras Cooperantes.....	186
QUADRO 6.14	Formação dos supervisores cooperantes na área da Educação para a Cidadania.....	186
QUADRO 6.15	Guião das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes...	193
QUADRO 6.16	Calendarização das entrevistas.....	194
QUADRO 6.17	Calendarização dos registos vídeo.....	197
QUADRO 7.1	Modelo de decisão curricular.....	214
QUADRO 7.2	Estratégias curriculares ao nível da planificação.....	216
QUADRO 7.3	Estratégias curriculares centradas no professor.....	218
QUADRO 7.4	Estratégias curriculares relativas aos recursos.....	219
QUADRO 7.5	Estratégias curriculares centradas no aluno.....	220
QUADRO 7.6	Estratégias curriculares relativas à organização da sala de aula.....	222
QUADRO 7.7	Estratégias curriculares relativas à organização do espaço.....	223
QUADRO 7.8	Avaliação dos alunos.....	234
QUADRO 7.9	Segurança para promover a educação para a cidadania.....	237
QUADRO 7.10	Modelo de decisão curricular.....	242
QUADRO 7.11	Estratégias curriculares ao nível da planificação.....	245
QUADRO 7.12	Estratégias curriculares centradas no professor.....	247
QUADRO 7.13	Estratégias curriculares relativas aos recursos.....	249
QUADRO 7.14	Estratégias curriculares centradas no aluno.....	251
QUADRO 7.15	Estratégias curriculares relativas à organização da sala de aula.....	253
QUADRO 7.16	Estratégias curriculares relativas à organização do espaço.....	255
QUADRO 7.17	Organização informação recolhida através das entrevistas.....	261
QUADRO 7.18	Estrutura da apresentação dos dados.....	262
QUADRO 7.19	Síntese dos resultados preliminares: Caso A.....	298

QUADRO 7.20	Síntese dos resultados preliminares: Caso B.....	318
QUADRO 7.21	Perfil profissional individualizado.....	333

INTRODUÇÃO

IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

Este estudo inscreve-se no âmbito da **formação inicial de professores para leccionar no 1º Ciclo do Ensino Básico**, incidindo na reflexão sobre as actividades de formação e de supervisão da disciplina de Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo, da Universidade de Aveiro. Integra-se na rede de investigação e de cooperação científica “**Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI e novos desafios à formação de professores**”¹ no contexto da qual um novo conceito de cidadania é percebido como um dos saberes básicos estruturantes das competências de todos os cidadãos nas sociedades contemporâneas. Trata-se, por isso, de um estudo no qual se cruzam as dimensões da supervisão da formação, do desenvolvimento curricular e da educação para a cidadania, pressupondo por isso, uma visão conceptual e metodológica de natureza complexa e integradora das questões que atravessam e fundamentam a acção educativa.

Esta investigação teve como principal objectivo aprofundar o conhecimento acerca da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente (i) quanto à construção do conhecimento pré-profissional dos alunos futuros professores e (ii) quanto ao desenvolvimento das suas competências de reflexão crítica e de intervenção curricular, dando-se particular relevo à compreensão das concepções subjacentes a essa mesma intervenção na área da educação para a cidadania.

Com efeito, as grandes transformações que se fazem sentir na sociedade actual trazem para a ordem do dia, de forma quase inevitável, a discussão do conceito de cidadania, nas suas múltiplas dimensões, principalmente a partir da década de 90 do século XX. De facto, a explosão do conhecimento científico e tecnológico e o progresso nos sistemas de informação e de comunicação, bem como o aumento das manifestações de diversidade nas sociedades ocidentais e a constatação da crescente interdependência entre os fenómenos, entre muitos outros factores, vieram colocar aos cidadãos novos desafios, nomeadamente ao nível da sua participação responsável e fundamentada na tomada de

¹ Rede que integra o Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) coordenada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves.

decisões e na resolução dos problemas que afectam a sociedade em geral. Paralelamente, o reconhecimento do crescente défice de participação qualificada nas decisões que individual e colectivamente fundamentam e garantem a vivência democrática como suporte da qualidade de vida e de convivência pacífica, tem conduzindo à emergência e à exigência de encontrar novas formas de exercício pessoal e social de cidadania. Deste modo, a tese que sustenta e legitima o presente estudo assenta no pressuposto de que é possível, face a este défice de participação encontrar soluções para os problemas de cidadania emergentes e que passam necessariamente pela qualidade da educação e da formação dos cidadãos.

É neste contexto, e conforme salienta a Comissão sobre a Educação para o século XXI (UNESCO, 1996: 11), que a educação “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social” e, por isso mesmo, “como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”, conduzindo deste modo “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras ...” (*op. cit.*). Trata-se de reequacionar as questões educacionais, salientando as suas potencialidades transformadoras, defendendo-se novas perspectivas no que se refere às suas finalidades últimas, ou seja, elege-se o **saber ser** como questão central das aprendizagens de todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.

Desta forma, tendo a escola uma função social e educadora e constituindo-se como um espaço também privilegiado para a formação dos cidadãos através da própria vivência da cidadania (Graça, 1999; Birzúa, 2000; Diaz-Aguado, 2001; Henriques *et al*, 2001; Kerr, 2002; Figueiredo, 2002; O’Shea, 2003; Santos, 2005) torna-se fundamental a existência de profissionais de educação de elevada competência e qualidade capazes de proporcionar e de garantir aos seus alunos quer os instrumentos essenciais de aprendizagem, quer os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências necessárias para que estes possam compreender a complexidade do mundo em que vivem e exercer plenamente a sua cidadania alicerçada no respeito pelos deveres e direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e numa cultura cívica promotora de desenvolvimento entendido como condição de paz.

Neste contexto, a educação para a cidadania constitui-se como um inquestionável desafio para as práticas curriculares dos professores, os quais devem ser capazes de tomar decisões curriculares estratégicas, intencionais, fundamentadas e socialmente transformadoras, mas também, criticamente reflectidas e adequadas às dinâmicas e especificidades de cada realidade pedagógica e que justificam essa mesma acção. Deste modo, desempenhando a investigadora funções de supervisora institucional no âmbito da formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico, considera-se fundamental prestar uma especial atenção à formação destes profissionais, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das suas competências de reflexão crítica e de intervenção curricular.

Admite-se, assim, como hipótese geral deste estudo, que as estratégias de formação e de supervisão que estimulam nos futuros professores as suas capacidades de reflexão crítica e de intervenção curricular se revelam mais capazes de potenciar e de desenvolver competências de cidadania em si próprios e, indirectamente, nas crianças com as quais interagem nas suas práticas lectivas.

Tal como foi referido no início, este estudo inscreve-se, no contexto da formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico, com especial incidência sobre as actividades de formação e de supervisão dos alunos, futuros professores, que se encontravam a frequentar a disciplina de Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro, no ano lectivo de 2002/2003.

Com efeito, esta disciplina integra a componente curricular da formação que se desenrola em contexto real de sala de aula sob orientação da instituição formadora, mas em parceria com estabelecimentos de ensino onde essa mesma prática é realizada. Trata-se, por isso, de um momento de formação que visa a compreensão da acção docente em contexto e o desenvolvimento de capacidades de mobilização dos saberes necessários à resolução de problemas emergentes da prática estimulando hábitos de reflexão crítica sobre a actividade docente e sobre si mesmos.

Deste modo, reconhecendo-se que os contextos e as concepções que informam os modelos de formação condicionam, em larga medida, as práticas curriculares dos futuros professores (Formosinho e Niza, 2001; Sá Chaves, 2002a) e admitindo-se também que, apesar da intervenção do supervisor da Universidade na prática pedagógica, a qualidade da formação dos futuros professores também depende muito do papel e da acção do supervisor cooperante (Jacinto e Sanches, 2002), pretendemos saber:

- Como é que os alunos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico e os seus supervisores cooperantes se posicionam face aos conceitos de educação para a cidadania e de currículo?
- Como é que os futuros professores em situação de prática pedagógica, promovem estratégias curriculares e ambientes propícios ao exercício e ao desenvolvimento de competências de cidadania nos seus alunos?
- Em que medida as estratégias de formação e de supervisão dos Supervisores cooperantes estimulam nos alunos futuros professores do 1º ciclo a reflexão crítica inerente às diferentes dimensões e abrangência da educação para a cidadania?
- Em que medida as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes preparam os alunos futuros professores para se tornarem co-construtores do currículo particularmente no que se refere à promoção da educação para a cidadania?

Destas questões emergiram os seguintes **objectivos específicos** que orientaram o processo investigativo:

- Identificar as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos, futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico e dos supervisores cooperantes que supervisionaram as suas práticas pedagógicas.
- Analisar as práticas de desenvolvimento e gestão curricular dos mesmos alunos no que diz respeito à área da educação para a cidadania.
- Identificar e analisar as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes que informam as práticas desenvolvidas pelos alunos futuros professores, reflectindo-se de forma integrada sobre a influência do supervisor cooperante e das características ecológicas dos ambientes de trabalho (i) no desenvolvimento das concepções de *educação para a cidadania* e de *currículo* dos alunos futuros professores e (ii) na qualidade da acção curricular e formativa por eles desenvolvida nesse mesmo âmbito.

Como objectivo último e mais genérico, pretende-se compreender e reflectir sobre o modo como se pode contribuir para a formação dos futuros professores do 1º ciclo do

ensino básico e dos seus respectivos supervisores cooperantes, identificando novas linhas de desenvolvimento e de gestão curricular no que se refere à educação para a cidadania.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O processo investigativo desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, interpretativa e complexa, na qual se relevam os princípios de *totalidade* (os fenómenos em estudo percebidos como sistema global, aberto e dinâmico) e de *recursividade* (pressupondo uma relação dialéctica entre os subsistemas integradores), princípios esses, subjacentes à análise de tipo sistémico e de *transformabilidade* (admitindo a hipótese de melhoria da qualidade e desenvolvimento do próprio sistema e das pessoas que o integram).

Por se centrar num caso particular de formação de professores para este nível de escolaridade (Universidade de Aveiro) o estudo configura-se como *estudo de caso* (Yin, 1994; Bogdan e & Biklen, 1994, Sá-Chaves, 2002a) na sua variante multicaso.

A recolha dos dados foi feita durante todo o ano lectivo de 2002/2003 e teve como finalidade compreender a natureza da evolução dos alunos futuros professores no que diz respeito às suas concepções e à gestão curricular das suas práticas no que se refere à educação para a cidadania.

O objecto de estudo desta investigação e os seus objectivos conduziram à opção de um modelo conceptual que organiza e integra estratégias formativas e investigativas, cruzando-as sem, no entanto, as confundir. Trata-se, com efeito, e segundo Delprat (1986), referida por Sá-Chaves (2002a), de uma *unidade de modelização dupla* na qual se procura compreender a relação entre as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes e o desenvolvimento das concepções e práticas curriculares dos futuros profissionais no âmbito da educação para a cidadania. Deste modo foi utilizado um conjunto diverso e complementar de procedimentos investigativos de modo a permitir a construção de uma visão integrada e complexa do próprio objecto de estudo. Assim, como instrumentos investigativos principais de recolha de dados, recorreu-se à utilização de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Como fontes de informação secundárias, recorreu-se ainda:

- (i) Aos *portfolios* reflexivos individuais construídos pelos alunos futuros professores ao longo de todo o ano lectivo.
- (ii) Aos registos em vídeo de intervenções dos formandos em situação educativa no interior da sala de aula em momentos-chave do processo.
- (iii) Ao *teaching portfolio* do investigador principal no qual foram sendo feitos registos sobre o processo de formação de cada grupo de estágio, registos estes efectuados pela investigadora na sua qualidade de supervisora institucional. Deste modo, o *teaching portfolio* integra registos acerca das observações efectuadas às intervenções dos alunos futuros professores em contexto de sala de aula e registos das reflexões realizadas nas sessões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da responsabilidade da mesma.

Estas fontes, embora secundárias, constituíram-se como um suplemento de informação importante, permitindo ao investigador contextualizar, complementar e melhor interpretar e compreender os dados recolhidos através dos instrumentos principais.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes interligadas.

Assim, na primeira parte, que integra cinco capítulos, procede-se à construção do quadro conceptual que fundamenta e enquadra teoricamente as questões em estudo, através da revisão de literatura seleccionada de acordo com as temáticas que se cruzam nesta investigação.

No primeiro capítulo, identificam-se genericamente as principais mudanças e transformações que se têm operado nas sociedades actuais e que conduziram à emergência do debate em torno das questões inerentes à cidadania e à necessidade da escola salvaguardar, para todos e para cada um dos seus alunos, o direito social a uma educação de qualidade ao longo de toda a vida. Após um primeiro capítulo, no qual se aprofundam as perspectivas de mudança social que fazem emergir e permitem caracterizar o problema de investigação, apresentam-se quatro capítulos de aprofundamento das temáticas específicas que se cruzam na discussão crítica quer dos problemas emergentes quer de possíveis soluções.

No segundo capítulo, e tomando por referência as mudanças sociais mencionadas no capítulo anterior, procura-se dar relevo aos papéis e funções que os professores, enquanto profissionais de educação, são hoje chamados a desempenhar. Considerando que o campo de acção do professor é o currículo, no terceiro capítulo dá-se uma atenção detalhada às implicações que, numa nova perspectiva de profissionalidade reflexiva, crítica e socialmente comprometida, suscita nas concepções e nas práticas curriculares, seja na sua dimensão **instituída**, seja sobretudo, na sua dimensão **instituinte**, flexível e transformadora, reflectindo-se, igualmente sobre os saberes considerados básicos e fundamentais a todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Constituindo-se a cidadania como um desses saberes básicos, no quarto capítulo retomam-se as questões curriculares, porém centradas na problemática fulcral do estudo, realçando-se a importância do desenvolvimento de novos perfis de cidadania sustentados em também novos saberes básicos e estruturantes cuja matriz é concomitantemente epistemológica (ligada ao saber) e ontológica (ligada ao saber ser). Finalmente, no quinto e último capítulo da primeira parte, retomam-se as questões da formação de professores, acentuando a importância da qualidade da supervisão no que se refere quer aos ambientes formativos como envolvimento estimulante e facilitador dos processo reflexivos e do pensamento crítico, quer à natureza da interacção entre formador/supervisor e formandos percebida como elemento fundamental de suporte na articulação entre saber teórico referencial e saber prático ou saber em uso.

A segunda parte do estudo diz respeito à parte empírica e tem como objectivo mais geral aprofundar o conhecimento das problemáticas anteriormente referidas, fazendo-o para o caso específico da formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro e integra quatro capítulos. No sexto capítulo contextualiza-se o estudo no âmbito do programa de formação que o enquadra e explicitam-se e fundamentam-se as opções metodológicas. No sétimo capítulo apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos, que se reportam aos dois sub-casos estudados, procedendo-se, no oitavo capítulo, à interpretação dos resultados. Por fim, o nono capítulo, sintetiza as considerações finais do estudo, procurando-se, também, nesta reflexão final, responder ao objectivo geral da rede de investigação e de cooperação científica **“Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI e novos desafios à formação de professores”**, anteriormente referida, e que procura aprofundar o conhecimento acerca da qualidade da

formação dos professores com vista à valorização do seu estatuto profissional, ao reforço da sua identidade profissional e ao refinamento do seu perfil de competências. Apresenta-se, também, algumas limitações do estudo, bem como algumas orientações para futuras investigações, que possam dar continuidade à reflexão e à produção de conhecimento nas áreas científicas que configuram este estudo. Termina-se o capítulo apresentando as suas implicações no âmbito da educação para a cidadania quer para as instituições do ensino superior, quer para a formação dos professores do 1º ciclo do ensino básico, entretanto reconceptualizada à luz do processo de Bolonha.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO UM

UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos ao enquadramento do estudo no contexto das grandes transformações que hoje mais se fazem sentir na sociedade e que conduzem à emergência de uma nova visão acerca do que se entende por Currículo e por Educação para a Cidadania. Tal como o título deixa antever, cruzam-se referentes de várias áreas científicas que, nesse processo de cruzamento, permitem uma compreensão do objecto de estudo que se pretende simultaneamente mais profundo e mais abrangente na compreensão complexa dos fenómenos educacionais.

1.1 CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE ACTUAL

Conforme se evidencia na literatura da especialidade, nunca em fase alguma da história da humanidade se assistiu a um processo de transformação das sociedades tão rápido, tão profundo e tão global como aquele a que hoje assistimos, fruto de uma conjugação de factores de diversa ordem. Apesar de neste estudo reconhecermos a complexidade e a abrangência deste processo de mudança, a reflexão que o fundamenta privilegiará os factores que se reconhecem como mais pertinentes às problemáticas que o atravessam.

Um destes factores diz respeito à livre circulação de pessoas e aos fluxos migratórios em larga escala que têm contribuído para a transformação das sociedades ocidentais durante longo tempo mais ou menos homogéneas, em sociedades que se reconhecem hoje como plurais do ponto de vista cultural, racial, étnico, linguístico e religioso. Esta mudança tem suscitado novos e diversos problemas, nomeadamente ao nível das dinâmicas de desintegração familiar e cultural e das conflitualidades sociais que a difícil aceitação da diferença pressupõe. Entre outras, estas questões têm contribuído para a emergência de novas abordagens conceptuais no âmbito da educação para a

cidadania, cujo objectivo passa por encontrar possíveis relações de equilíbrio entre a unidade e a diversidade (Kymlicka, 1995; Banks, 2004), tendo em vista a construção activa e continuada de modos de organização facilitadores de coesão social. Neste contexto, o desenvolvimento de uma ética de compreensão e de tolerância a par do desenvolvimento da competência comunicacional, plurilingue e pluricultural revelam-se processos fundamentais para que seja possível, neste novo tipo de sociedade, viver juntos de forma pacífica, concebendo, num clima de intercompreensão, projectos comuns e partilháveis.

Outro factor importante remete para as mudanças observáveis, quer na estrutura, quer nas dinâmicas familiares tradicionais e, consequentemente, para os seus efeitos socializadores. Conforme faz notar Giddens (2002: 17) “em muitas partes do mundo, as mulheres estão a exigir maior autonomia em relação ao passado e a entrar no mundo laboral em grande número”, não apenas pelo desejo de emancipação, mas pela necessidade de contribuir para o sustento da família, aspecto este, que nem sempre tem sido acompanhado dos necessários ajustes relativamente à partilha das tarefas e papéis domésticos na rotina familiar. Por outro lado, o facto de as mulheres terem cada vez mais actividades fora de casa e novas responsabilidades conduz à emergência de novas necessidades e de novos problemas. Neste processo de transformação das culturas familiares, decorrente das próprias transformações sociais, também os filhos são confrontados com a exigência de sair mais precocemente de casa para ir à escola, o que leva a família a transferir para esta instituição muitas das responsabilidades que tradicionalmente lhe pertenciam, enquanto instância de socialização primária, exigindo aos professores grandes mudanças na concepção e desenvolvimento das tarefas educativas e das suas concepções e práticas curriculares.

Também a explosão do conhecimento científico e tecnológico veio colocar à escola, à sociedade e aos cidadãos em geral, novos desafios. Com efeito, e conforme faz notar Martins (2002: 1-2) “os avanços do conhecimento científico e tecnológico ao repercutirem-se de forma imparável e por vezes imprevisível na sociedade, influenciam-na profundamente e, inevitavelmente, influenciam também a escola [...]” tornando-se fundamental uma “educação em ciências de cariz humanista, mais global, menos fragmentada, capaz de preparar melhor os alunos para a compreensão do mundo e das inter-relações do conhecimento científico e tecnológico na sociedade (CTS)”. Este aspecto

tem-se constituído, segundo a autora, como inspiração de pensadores, educadores e professores de ciências, muito embora as perspectivas sobre a educação CTS sejam diversas. Por outro lado, na actualidade, sendo o saber disponível muito mais vasto, diversificado e em permanente processo de emergência, ocorre também uma constante desactualização dos saberes vigentes e da percepção que os cidadãos têm sobre eles, exigindo uma outra perspectivação do processo de formação e de educação do indivíduo que se traduz na necessidade de actualização dos saberes próprios ao longo de toda a sua vida. Concomitantemente, o progresso nos sistemas de comunicação a que se assiste, possibilita novas e múltiplas formas de acesso à informação disponível, deixando a escola de ser a única responsável pela guarda e transmissão do que, em cada época, se considera como o essencial no património dos saberes. Além disso, o próprio progresso das tecnologias de informação e de comunicação contribui também para intensificar as relações entre os indivíduos à escala mundial, sendo hoje possível dialogar, discutir, emitir e receber informações em tempo real, deixando o tempo e a distância de constituir-se como uma verdadeira limitação. Esta possibilidade de globalização e comunicação da informação que conduziu à possibilidade de emergência da chamada sociedade da informação e da era da comunicação universal (UNESCO, 1996), contribuiu “para que determinados acontecimentos que outrora tinham de esperar um tempo relativamente longo para influenciar outros, passassem a fazê-lo agora instantaneamente, a um ritmo verdadeiramente alucinante, acelerando, [assim, o processo de] mudança [...]” e, conseqüentemente, alterando a nossa percepção do tempo e do espaço (Fernandes, 2000: 30). Contudo se, por um lado, o progresso dos sistemas de comunicação e de informação tem contribuído para potenciar o acesso à mesma, por outro, não podem deixar de ser tidas em conta novas formas mais subtis de exclusão social para quem não possui condições para aceder a esses meios e para quem não foi preparado, através de uma educação e formação adequadas, para extrair significado de forma crítica das informações recebidas (UNESCO, 1996; Sá-Chaves, 2001).

Um outro factor relevante refere-se ao constante crescimento demográfico num planeta de recursos limitados, bem como às desigualdades subjacentes a uma lógica de hiperconsumo de uns a par da privação de bens essenciais para um quinto da humanidade (Praia, Gil-Pérez e Edwards, 2000, Martins, 2003). Também o reconhecimento da rápida degradação ambiental provocada, em grande parte, pelas diversas actividades humanas,

tem vindo a pôr em causa o próprio desenvolvimento sustentável do planeta o que constitui uma inegável fonte de preocupação quanto às perspectivas de cidadania e de educação para a cidadania actual e futura. Pode, assim, facilmente concluir-se que os efeitos das actividades humanas deixam de poder ser apenas localmente atribuídos e compartimentados, adquirindo um carácter global, convertendo a “situação do mundo em objecto de preocupação imediata”, tal como referem Praia, Gil-Pérez e Edwards (*ibidem*: 148). Torna-se, por isso, fundamental o desenvolvimento de concepções e práticas de intervenção e de regulação educativas que possam sustentar a transformação das atitudes e dos comportamentos dos cidadãos numa perspectiva de intervenção pró-activa e responsável, o que remete para a necessidade de investigar e aprofundar o conhecimento sobre estas mesmas questões.

Como se pode perceber, vivemos num mundo cada vez mais complexo e interdependente (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998), no qual se reconhece que muitos dos fenómenos económicos, políticos, sociais, culturais ou ambientais que ocorrem em qualquer parte do mundo afectam a comunidade globalmente. São, de facto, problemas que não podem ser resolvidos ao nível de qualquer Estado em particular, devendo apresentar soluções traduzidas em acções locais, mas inseridas em projectos e visões do mundo e de cidadania de carácter global. Trata-se, conforme Sá-Chaves (2003a) de um mundo cujas características actuais exigem uma mudança nos quadros conceptuais de referência sustentados e fundamentados numa ética de compromisso e responsabilidade. Consequentemente, apontam para a emergência de um novo paradigma de cidadania (Carneiro, 1997), tornando-se necessário, tal como refere Morin (1991: 7), face a estes novos quadros de referência, reaprendermos a “ver, a conhecer, a pensar [e] a agir”.

Nesta transição entram as sociedades num novo período do fenómeno da globalização que, conforme afirmam Nogueira e Silva (2001), a par dos benefícios traz também riscos inevitáveis, os quais, como já se referiu, têm fortes impactos a nível planetário, social e humano.

Deste modo, e no quadro dos objectivos que orientam a rede de cooperação científica já referida, as sociedades contemporâneas e o seu devir exigem a todos os cidadãos novas competências cognitivas, ético-afectivas, sociais e de acção (Audigier, 1998, 2000), tornando-se indispensável, nesse quadro, a melhoria do nível educativo dos indivíduos de forma a serem capazes de minimizar os riscos também inerentes ao

fenómeno da globalização, participando na prevenção e na resolução dos problemas que afectam a todos, tomando decisões fundamentadas e exercendo o seu compromisso para com os valores que garantam o bem comum e a solidariedade intercultural e social.

1.2. ESTUDOS E PROJECTOS DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Paralelamente às grandes transformações que se têm vindo a observar, também o reconhecimento do crescente desinteresse dos jovens pelas questões políticas tradicionais (Menezes, 2000; Torney-Purta, Richardson & Barber, 2005), bem como o declínio nos níveis de participação cívica (Nogueira e Silva, 2001; Henriques *et al*, 2001; Nogueira, 2004) contribuem para a emergência e urgência do debate e das preocupações em torno da educação para a cidadania. Trata-se de um processo que se tem vindo a acentuar sobretudo a partir da década de 90 do século passado (Santos, 2005), constituindo-se o presente estudo como uma oportunidade e potencial contributo para uma melhor compreensão quer da reconfiguração das finalidades educacionais, quer da qualidade da formação, dos alunos e dos professores, que essas mesmas finalidades exigem.

A emergência deste debate e destas preocupações, de carácter mundial, é amplamente evidenciada a partir da realização de vários estudos e de projectos internacionais lançados ao longo dessa mesma década. Destes, destaca-se o estudo internacional *Civic Education Study (1994 – 2002)*, promovido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.)*, que contou com a participação de 28 países¹, incluindo Portugal².

Este estudo teve como principal objectivo analisar o papel da educação escolar na capacitação dos jovens para o exercício da cidadania em sociedades democráticas, nomeadamente através da avaliação do currículo nas suas dimensões de currículo enunciado, implementado e conseguido (Menezes, 1995; Menezes, Xavier e Figueiredo 1997).

¹ Países participantes no Estudo Internacional *Civic Education Study*: Alemanha, Austrália, Bélgica, Bulgária, Chile, Chipre, Colômbia, Dinamarca, Eslovénia, Estados Unidos, Estónia, Federação Russa, Finlândia, Grécia, Hong Kong, Hungria, Inglaterra, Itália, Letónia, Lituânia, Noruega, Polónia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Roménia, Suécia, Suíça.

² A equipa nacional que integrou o projecto foi coordenada pela Prof^a. Doutora Isabel Menezes (Universidade do Porto).

O Projecto incluiu duas fases interdependentes, tendo a primeira fase decorrido entre 1994 e 1997 com duas grandes finalidades. Uma delas foi a elaboração de estudos de caso nacionais de forma a caracterizar, em cada país participante, a investigação desenvolvida até à data sobre a temática em questão. A outra prendeu-se com a análise do currículo enunciado no domínio da educação para a cidadania a partir de documentos orientadores da política educativa, de programas oficiais e de manuais escolares de disciplinas do ensino básico, tendo sido o grupo alvo constituído por alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. A segunda fase deste projecto iniciou-se em 1998 e teve como objectivo avaliar o currículo nas suas dimensões de implementação e consecução em cada país envolvido no estudo, através de inquéritos passados a uma amostra representativa de professores e de alunos de 14 anos.

Assim, e no que diz respeito a Portugal, integraram o projecto 150 escolas, envolvendo em cada escola duas turmas (uma do 8º ano e outra do 9º ano de escolaridade), 871 professores (das disciplinas de História, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências Naturais) e cerca de 7000 alunos (Menezes, 2000). É de salientar o interesse da participação de Portugal neste estudo internacional, na medida em que facultou dados credíveis referentes aos conhecimentos, às concepções, às atitudes e aos comportamentos destes alunos no domínio da cidadania. Embora os resultados relativos à amostra portuguesa, e que a seguir se apresentam, integrem os alunos dos 8º e 9º ano de escolaridade, é de referir que neste estudo apenas foram incluídos os dados relativos à amostra de alunos do 8º ano, dado que a média das idades daqueles que frequentavam o 9º era superior à média internacional.

Deste modo, e no que diz respeito aos resultados relativos à amostra portuguesa, é de salientar que, ao nível dos conhecimentos sobre educação cívica, e conforme refere Menezes (2000), apesar da média da amostra total ser ligeiramente superior à média internacional, ao analisar-se separadamente a amostra dos alunos do 8º ano e dos alunos do 9º ano, verifica-se que os primeiros obtiveram resultados inferiores à média internacional, enquanto que os segundos se posicionaram acima dessa mesma média. Porém, embora se reconheça a importância dos conhecimentos no domínio da educação cívica, é de referir, que o nível de conhecimentos do indivíduo não constitui, por si só, um indicador de que as práticas de participação cívica estejam em conformidade com esses conhecimentos (Menezes, 2000) ou conduzam a uma cidadania activa (Kennedy, 1997), ou seja, não se

verifica uma relação estável e consequente entre cognição e acção. Ainda a propósito desta questão, o nível cultural da família surge como factor crítico no domínio dos conhecimentos relativos à educação cívica. Esta conclusão remete para uma das especificidades deste estudo que se prende com o facto dos resultados obtidos não poderem ser atribuídos unicamente a efeitos da escola, resultando, provavelmente, do processo de socialização dos participantes em vários contextos de vida do dia-a-dia (Menezes 2000). Consideramos, assim, que esta especificidade remete desde já para a ideia de que o desenvolvimento de conhecimentos, de valores, de atitudes e de competências no domínio da cidadania não depende exclusivamente da instituição escolar. Deste modo, embora reconheçamos a escola como um espaço privilegiado para esse efeito, entendemos que esta não deve ser uma prerrogativa exclusiva desta instituição, devendo ser também objecto de atenção coerente por parte de outras instituições da sociedade civil, nomeadamente a família. Este aspecto é percebido como um problema emergente particularmente relevante, pois se, por um lado, se verifica um acentuado desinvestimento da família na tarefa educativa, por outro lado, constata-se a necessidade do seu envolvimento nessa mesma tarefa, o que pressupõe a necessidade de uma visão articulada e congruente das diferentes intervenções.

Em relação às concepções de cidadania, verifica-se que o exercício da cidadania associada a movimentos sociais, (ex.: a defesa dos direitos humanos, do ambiente e de causas sociais), é mais valorizada pelos alunos portugueses do que o exercício da cidadania mais convencional (ex.: votar, respeitar o governo, militar num partido), apesar de ambas assumirem importância. Relativamente às atitudes face às instituições, e ainda de acordo com Menezes (2000), as instituições que recolhem menor confiança dos jovens são os partidos políticos, as autarquias, o governo e as igrejas embora estas três últimas em menor grau. Por outro lado, apesar dos jovens manifestarem uma clara disposição para o envolvimento futuro em actividades políticas convencionais, essencialmente as mais passivas, como por exemplo, votar nas eleições, cerca de 15% dos jovens desta faixa etária afirmam que não irão votar no futuro. Apesar de reconhecermos que a participação política não é de modo algum a única forma de exercer a cidadania, não deixa de ser um dado preocupante, pois conforme faz notar Nogueira (2004), não votar implica negar a responsabilidade de participar na vida política que, obviamente, constitui uma responsabilidade de todos.

Para além deste estudo internacional, é também de realçar o *Projecto Educação para a Cidadania Democrática* lançado pelo Conselho da Europa e que teve até ao momento duas fases, tendo sido iniciada recentemente a terceira (2006 – 2009). A primeira fase, que decorreu entre 1997 e 2000, teve como objectivo explorar e identificar os conceitos e as práticas de cidadania democrática mais comuns nos países envolvidos através de investigações, de pesquisas, de conferências e de projectos locais, designados de *espaços* de cidadania. O segundo momento deste projecto (2001 – 2004), focou-se essencialmente no desenvolvimento de políticas educativas tendo em vista a definição de um conjunto de acções comuns no âmbito da educação para a cidadania democrática, de modo a contribuir para uma maior união entre os vários Estados membros. No contexto deste projecto é de destacar a recomendação (2002)¹² elaborada pelo Comité de Ministros dos Estados-Membros do Conselho da Europa (2002) na qual são definidas linhas de orientação para a promoção de uma educação para a cidadania democrática e que os vários países da UE deverão ter em consideração na definição das suas políticas educativas nacionais. Existem dois aspectos nesta recomendação que merecem ser enfatizados. Um deles prende-se com o facto da preocupação manifestada relativamente à crescente apatia política e cívica ser reiterada logo no seu preâmbulo. O outro aspecto diz respeito à importância que é atribuída à educação para a cidadania democrática nos vários Estados-Membros, o que parece ir no mesmo sentido do estudo anteriormente referido.

Concluída a segunda fase do projecto de Educação para a Cidadania Democrática, o Conselho de Ministros do Conselho Europeu proclamou ano de 2005 como o “Ano Europeu da Cidadania pela Educação”. Com esta iniciativa o Conselho da Europa pretendeu chamar a atenção para o papel fundamental da educação no desenvolvimento de uma cidadania activa e na promoção de uma cultura democrática.

Deste modo, e tendo em conta, por um lado, as características da sociedade actual e, por outro, a apatia dos jovens no exercício cívico da sua cidadania, torna-se fundamental retermos a reflexão de Cogan (1998) quando este autor refere que a questão acerca do que deve constituir a educação para a cidadania nas várias nações se tornou fundamental de modo a preparar os cidadãos para dar resposta com competência aos desafios e às exigências que o devir da sociedade no século XXI lhes coloca (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004), não apenas como membros de uma comunidade local, mas também e concomitantemente como membros de uma comunidade global e planetária (Morin, 1991,

2000). Torna-se, por isso, necessário repensar e aprofundar os conceitos de cidadania e de educação para a cidadania, num sentido que permita compreender como formar cidadãos críticos, activos, participativos, responsáveis e solidários o que, do nosso ponto de vista, legitima o estudo que nos propomos realizar.

1.3 DIREITO À EDUCAÇÃO

Aos factores anteriormente referidos, acresce ainda o facto, e conforme faz notar Santos (2005), de ter sido a década de 90 do século XX, a década que fez do “direito à educação” uma importante meta internacional. Direito este, que só será atingido plenamente quando uma educação de qualidade se tornar extensiva a todos, e ao longo de toda a vida de cada qual, como documentam as próprias conclusões da conferência mundial sobre educação para todos, que teve lugar em Jomtien (Tailândia) em 1990 e da qual resultou a declaração mundial de “Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais” (UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, 1991).

Com efeito, de acordo com o artigo 1º desta declaração,

“todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem.” (UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, 1991: 10).

Em conformidade com esta perspectiva, e reconhecendo-se à escola uma função social e transformadora, torna-se necessário que a mesma, através dos professores que a integram, seja capaz de proporcionar e de garantir a uma população escolar cada vez mais diversa, quer os instrumentos fundamentais de aprendizagem e que lhes abrem portas para outros saberes, quer os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências necessárias para que estes possam compreender a complexidade do mundo em que vivem

e, assim, poderem exercer plenamente a sua cidadania alicerçada no respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como, numa cultura cívica promotora de paz. Também Montero (2005: 25-26) ao referir-se ao relatório da UNESCO (1996) – *“Educação um Tesouro a Descobrir”*, reforça o papel dos professores como agentes de mudança no contexto da sociedade actual, recordando que nunca como hoje foi tão evidente a sua responsabilidade quanto ao objectivo de desenvolver nos alunos a capacidade de enfrentar, com confiança, os desafios de uma sociedade progressivamente globalizada e atitudes de tolerância e entendimento mútuo, favorecedoras da intercompreensão e da coesão social.

Deste modo, e de acordo com o título do nosso estudo, consideramos que a educação para a cidadania se constitui como um inquestionável desafio para a formação e para as práticas curriculares dos professores, sendo fundamental que estes sejam reconhecidos, e se reconheçam a si próprios, como profissionais de acção e como co-construtores e gestores das propostas curriculares macro-reguladoras ao nível nacional, tomando decisões curriculares estratégicas, intencionais, fundamentadas e socialmente transformadoras, mas também criticamente reflectidas e adequadas às especificidades de cada realidade pedagógica. Tais pressupostos remetem para novas perspectivas relativamente ao conceito de currículo, deixando este de ser percebido como simples plano de estudos ou programa, como tradicionalmente tem sido, para passar a ser considerado como um projecto marcado pelo seu carácter processual, dinâmico e flexível (Pacheco, 1996; Roldão, 1999d; Alonso, 2000; Sá-Chaves, 2000a).

Neste sentido, e considerando que a qualidade do ensino e da escola depende da qualidade dos profissionais que a integram (Sá-Chaves, 2000a; Esteves, 2004), torna-se necessário reflectir sobre a qualidade da formação proporcionada a esses mesmos professores, para que estes sejam capazes, por um lado, de desenvolver, quer em si próprios, quer nas crianças com as quais interagem nas suas práticas lectivas, os instrumentos de aprendizagem, os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências essenciais para o pleno exercício de uma cidadania activa e responsável, reconhecendo quer os seus direitos, quer as suas responsabilidades e deveres cívicos e, por outro lado, garantir a todos os seus alunos, sem excepção, o direito social a uma educação de qualidade.

SÍNTESE

O mundo atravessa hoje complexas e profundas mudanças, tornando-se uma exigência aprofundar o nível educativo de todos cidadãos para fazer face aos novos desafios que as sociedades contemporâneas lhes colocam. Sem deixar de considerar a importância dos contextos e sobretudo da família, nesta perspectiva a escola e os professores ocupam um papel de relevo, sendo imperativo, neste contexto, repensar o papel da escola e, sobretudo, a qualidade da formação e da(s) função(ões) do professor, aspecto que será objecto de aprofundamento no próximo capítulo.

CAPÍTULO DOIS

SER PROFESSOR E NOVOS DESAFIOS DA PROFISSIONALIDADE

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos à contextualização do estudo no âmbito das mudanças que se têm operado ao nível das funções e dos papéis que hoje os professores são chamados a desempenhar no quadro das mudanças sociais que se observam. Começamos por analisar os caracterizadores de profissionalidade que permitem distinguir aquilo que caracteriza a docência como profissão de outras formas de prestação social de trabalho. Apresentamos, de seguida, o conceito de competência e, por fim, analisamos o perfil de competências do professor do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo por base o referencial de Genebra, apresentado por Philippe Perrenoud (2000a), e também os normativos legais nacionais, relevando-se na análise a importância da dimensão ética do exercício docente.

2.1 SER PROFESSOR

Decorrentes das mudanças sociais anteriormente referidas, também os professores, enquanto grupo profissional, enfrentam hoje circunstâncias de profunda mudança com enormes implicações nas suas funções. De facto, a crescente heterogeneidade do público escolar e as grandes transformações que se têm operado nas sociedades contemporâneas, têm vindo a colocar à escola e aos professores novas exigências sociais, nomeadamente ao nível da educação pré-escolar e do ensino básico. Estas exigências têm-se traduzido num conjunto cada vez mais alargado, multifacetado e complexo de funções e papéis atribuídos ao professor (Gimeno, 1995a; Alarcão et al, 1997; Ponte et al, 2001; Tedesco e Fanfani, 2004, Seica, 2003), ultrapassando largamente a função que se reconhece “como socialmente definidora do ser professor, [ou seja], *ensinar*” (Roldão, 2005a: 13). Com efeito, para além da função de ensinar, atribui-se hoje aos professores a responsabilidade de promover a educação ambiental, a educação sexual, a educação intercultural, a

educação para a tolerância, a educação para a saúde (Esteves, 2004), entre tantas outras dimensões educativas que, no seu conjunto, desenham a educação para a cidadania.

Contudo, se por um lado se atribui uma importância crescente à escola e aos professores, reconhecendo-se a relevância da função docente, tem-se assistido, por outro lado, a uma desvalorização relativamente aos saberes e à profissão, aspecto este que tem levado alguns autores a designar a profissão docente como uma profissão paradoxal (Hargreaves, 2002; Seiya, 2003). Consideramos, por isso, fundamental apostar numa formação de professores de qualidade e que contribua para uma valorização do estatuto da profissão docente e para o reforço da sua identidade profissional.

2.1.1 Caracterizadores de profissionalidade

Monteiro (2000) questiona-se se ser professor é mera função ou se tem atributos que lhe são específicos e que permitem distinguir-se como profissão. De acordo com Gimeno (1995a: 65) a profissionalidade docente pode ser entendida como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” inerentes à acção docente e que constituem a especificidade do que se entende por ser professor. O autor refere ainda que, no caso concreto dos professores, a definição exacta do conceito de profissionalidade não é fácil, acrescentando que se trata de um conceito em permanente elaboração e, como tal, para uma melhor compreensão do mesmo torna-se fundamental a sua contextualização num determinado momento histórico e social. Nesta mesma linha, e com o objectivo de verificar até que ponto o professor é, no contexto actual, um verdadeiro profissional, um funcionário, ou um semi-profissional em evolução para níveis de profissionalidade mais estruturados, Roldão (2000a), analisa a actividade docente, tendo por base um conjunto de caracterizadores de profissionalidade que permitem distinguir aquilo que a caracteriza como profissão de outras formas de prestação social de trabalho. Embora se reconheça a importância global do conjunto de caracterizadores referidos pela autora, analisaremos com maior profundidade apenas os que para este contexto nos parecem mais relevantes:

- “Uma função social autónoma e reconhecível;
- A competência reflexiva sobre a própria actividade

- A posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função” (*ibidem*: 5).

2.1.1.1 Função social autónoma e reconhecível: o professor como profissional de ensino

Relativamente ao primeiro elemento caracterizador de um estatuto social de profissionalidade, ao qual está inerente a clareza e a especificidade da função, identifica-se, conforme Roldão (2000a), um primeiro nível de ambiguidade relativamente ao estatuto do professor e que se prende com a representação que actualmente se tem do mesmo. A autora clarifica esta questão referindo que, se por um lado, se atribui ao professor “uma função formativa pedagógica global”, por outro, “tende-se a conceber [o mesmo] como um especialista na transmissão de determinados saberes científicos” (*ibidem*: 9). Contudo, de acordo com a autora, o que realmente distingue e caracteriza o professor no plano profissional, é a função de ensinar.

Historicamente, e ainda de acordo com Roldão (2003: 12), a função de ensinar, inerente à acção do professor, esteve muito associada à ideia de “um saber que se detém e, porque se detém, se passa”, remetendo para um conceito de ensino como sinónimo de passagem/transmissão de um saber, surgindo o professor como “aquele que professa um saber” associado ao acto de tornar público o conhecimento que ele domina e que é restrito, porque apenas alguns o possuem (Roldão, 2005a: 14). De acordo com a autora, a justificação histórica para esta conceptualização relativamente à função do professor remonta a um tempo em que a quantidade de saber disponível era muito mais limitada do que é hoje, sendo também a sua difusão escassa, tornando-se, por isso, o saber exclusivo de alguns, contribuindo essa exclusividade para a criação de uma imagem de que “só ensina quem detém esse saber, e que ensinar esse saber significa passá-lo” (Roldão, 2003: 12), conforme já se referiu anteriormente. Parte-se, assim, do princípio de que só pelo facto do professor expor esse saber, os alunos o aprenderão e, por isso mesmo pode transmiti-lo de igual forma para todos, sem ter em linha de conta a especificidade de cada aluno e dos contextos sociais de aprendizagem, numa lógica reprodutora de mera manutenção de uma herança cultural (Leite, 2001a). Nesta perspectiva atribui-se ao aluno um papel passivo,

considerando-se que o mesmo, perante o conhecimento disponibilizado, aprende ou não por força do seu esforço, da sua capacidade (Roldão, 2005a), ou mesmo da sua inteligência (Gipps, McCallum, Hargreaves, 2000). Trata-se, com efeito, de uma perspectiva da função de ensinar à qual está inerente uma prática que remete para um paradigma de racionalidade instrumental e técnica cujos pressupostos assentavam, conforme Sá-Chaves (2000a: 165) na “suposta certeza, estabilidade e homogeneidade das situações, características que as definiam como bem determinadas, simples e semelhantes e, como tal, com um alto índice de previsibilidade”.

Todavia, de acordo com esta autora, e como também refere Roldão (2003: 12), “este conceito de ensinar é hoje um conceito anacrónico”. Em primeiro lugar, porque a questão de “«passar» conhecimento já não é hoje uma necessidade social do mesmo tipo”. Com efeito, e tal como já se tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior, a explosão do conhecimento científico e tecnológico, bem como o progresso nos meios de comunicação e de difusão desse mesmo conhecimento, permitiram que a informação se tornasse acessível a muitas pessoas através de muitos outros meios para além da escola e, como tal, o professor já não é considerado o único detentor do saber. Além disso, e tal como salienta a autora, tendo em conta a quantidade e diversidade do conhecimento produzido e disponível, também já não é mais possível que o professor “passe” tudo quanto é preciso ou mesmo possível saber, o que remete para a necessidade de prolongamento da aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, Sá-Chaves (2004a: 127), também alerta para o facto de existirem dimensões do conhecimento que, pela sua natureza epistemológica (*saberes em uso* ou *saberes em acção*), exigem novas abordagens que não são da ordem do transmissível, recolocando como prioridade da acção educativa, não a apropriação simplista dos conteúdos, como tradicionalmente tem vindo a ser, mas sim “no aluno enquanto pessoa e enquanto cidadão, a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma consequente e um referencial de valores que possam nortear e regular essa mesma acção”.

Em segundo lugar, e tal como faz notar Roldão (2000a: 9), “ensinar não é apenas, nem sobretudo «passar» um saber”, mas sim “o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém”, perspectiva esta igualmente sustentada por Altet (2001), salientando esta última autora que “este fazer aprender” se dá pela comunicação verbal [e não verbal] e pelo discurso dialógico. Trata-se, deste modo, de uma prática relacional e social, que se

concretiza na interacção que se estabelece entre professores e alunos, constituindo-se a comunicação e o discurso dialógico como alguns dos factores fundamentais para que a aprendizagem possa ocorrer com sucesso.

De facto, se analisarmos etimologicamente o termo comunicação verificamos que o mesmo significa *pôr em comum* sendo que este processo de pôr em comum implica que os interlocutores partilhem uma mesma linguagem, para que a compreensão possa ocorrer. Subentende-se, assim, que a comunicação só ocorre efectivamente quando, no acto comunicativo, estão reunidas algumas das condições para que os participantes nesse mesmo acto sejam capazes de atribuir sentido às mensagens transmitidas através de um discurso dialógico, construindo, deste modo, uma significação comum e partilhada, ou como já referimos, uma intercompreensão.

Se pensarmos agora no contexto de sala de aula e na função de ensinar como “o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém” através do acto comunicativo, facilmente se compreende que não basta haver uma intenção por parte do professor em transmitir informação, sendo igualmente necessário que a mesma reúna um conjunto de características que, de acordo com Sá-Chaves (2002a), a tornem para o aluno significativa, coerente, oportuna, relevante e plausível. Atribuindo sentido à informação disponibilizada pelo professor, e apropriando-se dessa informação pela via do significado, o aluno transforma-a em conhecimento, ou seja, aprende efectivamente e por compreensão. É este também o sentido atribuído por Ferry (1980, citado por Altet 2000: 13) ao acto de ensinar, quando o próprio afirma que “ensinar é, antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recebida pelos alunos em condições em que eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la”, reforçando-se a ideia da reciprocidade na interacção. Com o mesmo sentido, também Tavares (2001: 35) salienta que as interacções deverão “funcionar nos dois sentidos e ser incondicionalmente positivas”, explicando que os actores envolvidos nesse processo “deverão reconhecer-se, afirmar-se, aceitar-se e confirmar-se mutuamente de um modo positivo e incondicional [...]”. Este aspecto remete para a perspectiva do agir comunicativo de Habermas (citado por Machado de Abreu, 1992 e Sá-Chaves, 2002a), e que se orienta precisamente para o entendimento comunicativo através da procura de consensos num contexto intersubjectivo partilhado pelos interlocutores, de acordo com o princípio de igualdade de oportunidades na participação das trocas comunicativas.

Trata-se, desta forma, de um processo de ensino-aprendizagem que se constrói a partir de uma acção comunicativa contextualizada, assente no respeito pelo outro, tendo em vista a transformação dos sujeitos participantes (Bélair, 2001).

Esta perspectiva mais complexa do acto de ensinar atribui ao aluno um papel activo no seu processo de aprendizagem, pois, tal como salienta Roldão (2005a: 15) “a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo aluno”, na medida em que ninguém pode substituir o aluno na sua própria aprendizagem, (Astolfi, 1992; Alarcão, 1996) dependendo, assim, a consecução final do aprendido do esforço do próprio aluno (Roldão, *op. cit.*). Trata-se de um princípio de formação que Sá-Chaves (2000a) designa de *auto-implicação do aprendente* sem o qual, qualquer que seja o esforço do professor, não será, por si só, condição suficiente. Todavia, o facto de se atribuir ao aluno um papel central e decisivo na sua própria aprendizagem, tal não significa que o professor passe a assumir, nesse mesmo processo, um papel de mero “assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea”, na medida em que ele será sempre, como afirma Roldão (*op. cit.*), “o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão [e compreensão] do saber que se pretende ver adquirido”. É nesta perspectiva que Sá-Chaves (2002a) refere que se é verdadeiro o princípio de que *ninguém aprende na vez de ninguém* é igualmente verdade que *ninguém aprende sozinho*, relevando a relação complexa e mutuamente recursiva desta relação.

Contudo, embora esta dimensão comunicativa seja fundamental para a definição do ensino como prática social, Gimeno (1995a: 66) chama a atenção para o facto do ensino ser uma prática social, “não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem”, remetendo para uma perspectiva de ensino como prática ecológica. Nesta linha também se situa Sá-Chaves (2000a) que, retomando o trabalho desenvolvido por Bronfenbrenner (1979; 1996), representa o espaço de sala de aula como um microcontexto de grande complexidade, pelo seu dinamismo, imprevisibilidade e enquanto espaço simbólico de representação social e cultural dos alunos. Dinamismo, na medida em que os elementos configuradores do triângulo pedagógico (professor-aluno-conhecimento) se encontram em constante desenvolvimento e em interacção permanente, gerando elevados níveis de

imprevisibilidade e instabilidade decorrentes das interacções comunicacionais que ocorrem. Por outro lado, e tal como realça a autora, nenhuma sala de aula se constitui como um espaço isolado, mas sim como um espaço inscrito num contexto físico e social alargado. Tal significa que as interacções que se estabelecem no interior da sala de aula, entre as variáveis professor, alunos e conhecimento, também são influenciadas pelas próprias interacções que ocorrem entre o microcontexto sala de aula e outro tipo de contextos mais vastos (meso, exo e macrocontexto) no qual está inserido. Deste modo, Sá-Chaves (2000a), recorrendo aos conceitos referenciais de Bronfenbrenner (1979, 1996) considera poder-se

“representar a escola como um mesossistema enquadrador de vários microssistemas (interacções desenvolvidas em cada sala de aula), por sua vez inserido num exossistema mais vasto, correspondendo este à rede de interacções com a comunidade envolvente a diferentes níveis de proximidade e/ou implicação” (*ibidem*: 32).

Acrescenta ainda, a autora, que “a todos estes níveis sistémicos permanece subjacente um macrossistema que, enquanto conjunto de valores, conhecimentos, convicções, culturas e crenças, atravessa os actores-sujeito a todos os níveis de intervenção referidos” (*op. cit.*). Com efeito, trata-se de uma modelização dinâmica que pressupõe um acto de ensinar e de aprender como uma transacção comunicativa, dialógica e contextualizada, modelo este representado por Sá-Chaves através da figura seguinte:

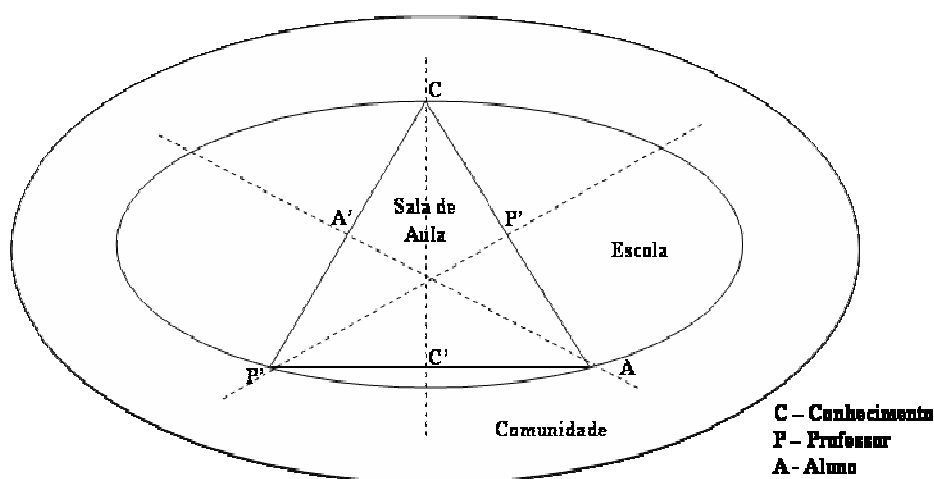


Figura 2.1: Representação da interacção curricular numa abordagem de tipo ecológico (Sá-Chaves, 2000a:

Na mesma linha se situam Lopes et al (2004: 67) quando, ao retomarem também Bronfenbrenner (1979), referem que “o currículo escolar é, ele próprio, um mesossistema, ou se quisermos um intercurrículo, que não se circunscreve à escola, tal como a escola não se circunscreve a si mesma”.

Por outro lado, e como também faz notar Seiça (2003: 22) “os problemas que afectam hoje as sociedades acabam por ser transpostos para a escola e para o espaço da sala de aula, impondo-se ao professor como dilemas e conflitos axiológicos que deve esforçar-se por solucionar”. É por isso que, para esta autora, e com a qual concordamos, a “escola e a sala de aula [devem ser] reconhecidas como espaços de intervenção ética, isto é, como espaços onde acontece a formação de pessoas, pela interiorização e pela vivência de valores e de normas de acção individuais e colectivas” (*op. cit.*), conferindo à acção docente uma implicação ética e cidadã.

É, então, no interior desta vivência interactiva e complexa, enquadrada por um determinado contexto físico e social, com alunos específicos portadores de identidades pessoais, físicas, psicológicas, sociais e culturais próprias, que se realiza o processo de ensino e de aprendizagem. E é também por isso que, na perspectiva de Altet (2001), a grande dificuldade que o acto de ensino pode comportar reside no facto da comunicação e do discurso dialógico se desenrolarem em função das próprias reacções dos alunos, sendo, por isso emergentes na própria acção, e não apenas em função da situação previamente delineada pelo professor no momento da planificação, o que recoloca a questão central do paradigma da complexidade: a condição de imprevisibilidade gerada na própria emergência da acção.

Como tal, embora a estruturação do processo de ensino-aprendizagem seja fundamental para, de algum modo, representar a acção do professor, uma vez que, de acordo com os princípios do paradigma da complexidade, “é difícil antecipar como vai decorrer uma actividade num determinado dia com um grupo particular de alunos” (Arends, 1995: 112), ela deverá ser sempre flexível de modo a poder ser modificada ao longo do processo educativo, quando este não esteja a decorrer de acordo com os objectivos previamente definidos. Este facto requer da parte do professor competência reflexiva e capacidade crítica para reflectir no decurso da própria acção o que lhe permitirá tomar as decisões curriculares mais ajustadas, e em tempo oportuno, para os problemas emergentes da própria prática ou, conforme Sá-Chaves (2002a: 100), requer “um tipo de

conhecimento reflexivo, aberto e criativo e que comporta dimensões axiológicas na determinação dos critérios subjacentes às tomadas de decisão [...]”. Este aspecto será aprofundado no ponto seguinte do presente capítulo. Trata-se de uma nova perspectiva paradigmática que aponta para uma nova racionalidade crítica e reflexiva e que, tal como a autora também reafirma, “relança para os valores do humano” (*op. cit.*), constituindo, por isso, uma possível alternativa à racionalidade instrumental de cariz tecnicista.

2.1.1.2 Competência reflexiva sobre a própria actividade: o professor como profissional reflexivo

Conforme Sá-Chaves (2002a), o carácter dinâmico e interactivo da relação entre as variáveis professor-aluno-conhecimento, enquadrada por um determinado contexto com especificidades físicas, sociais, económicas e culturais, que o tornam distinto de qualquer outro e, também, o facto de cada aluno possuir uma história de vida diferente, conferem a cada situação educativa um elevado grau de incerteza e imprevisibilidade que a tornam única e singular e até diferente de si mesma em cada momento que passa. É por essa razão que se torna impossível ao professor ensinar todos os alunos como se fossem um só, assim como, dado o carácter imprevisível de cada fenómeno educativo, ter, para todos os problemas emergentes na prática, soluções definitivas e definidas *à priori*. Este aspecto, tal como faz notar a autora, deixa claro que não se pode conceber um tipo de resposta único e eficaz, que possa ser aplicado indiferenciadamente a todas as situações, o que põe em causa os modelos únicos percebidos como verdade absoluta, característicos da racionalidade técnica. Salienta a autora, em alternativa, a necessidade do professor desenvolver um tipo de pensamento estratégico, intencionalizado e reflexivo, que permita construir para cada situação/problema as soluções mais adequadas, o que remete para um tipo de competência designada pela autora como *não standard* (Sá-Chaves, 1994/2002a).

É neste contexto que se aprofunda o movimento gerado em torno do conceito de reflexão e do conceito de professor como prático reflexivo. Conforme se pode constatar na literatura da especialidade¹, o poder da reflexão como elemento potencializador da qualidade das práticas profissionais foi inicialmente revelado e defendido por John Dewey

¹ Schön, D.; Zeichner, K.; Nóvoa, A.; Alarcão, I.; Sanches, F.; Sá-Chaves, I.; Vieira, F., entre muitos outros.

e mais tarde retomado por Donald Schön, autor reconhecido internacionalmente, constituindo-se, neste campo, como uma referência obrigatória. Entre nós, o pensamento deste autor foi introduzido por Isabel Alarcão e amplamente divulgado por Sá-Chaves, I., Vieira, F., Moreira, M. A., Ponte, J. P., Serrazina, L., entre muitos outros.

O trabalho desenvolvido por Donald Schön tem por base o reconhecimento das limitações relativas aos pressupostos do paradigma de racionalidade técnica caracterizadora de um tipo de lógica instrumental e hegemónica inerente à prática profissional (Montero, 2005), na medida em que, de acordo com Schön (1987/1992a: 20), ocorrem na prática profissional situações que podem ser caracterizadas como únicas, singulares, incertas e mal determinadas e que, por isso, escapam aos cânones da racionalidade técnica: uniformização, homogeneização, prescrição e normatividade. Deste modo, Schön, constatando as limitações das competências de cariz tecnicista para resolver problemas complexos, ambíguos e incertos, contrapõe ao conceito de racionalidade técnica o conceito de uma nova epistemologia da prática (Pacheco, 1995b; Alarcão, 1996; Sá-Chaves 2002a) que, conforme Alarcão (1996: 11) “tem como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes às práticas dos bons profissionais”. Esta perspectiva de Schön valoriza o conhecimento prático que emerge no decurso da própria acção inteligente e reflectida “que desafia os profissionais, não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, [emergentes nas situações complexas da própria prática] através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no «aqui» e no «agora» [...]” (*ibidem*: 17). Trata-se, por isso, de um conhecimento estreitamente relacionado com a acção e com as interpretações que o próprio professor elabora sobre o que faz e que é também condicionado pelas situações e pelos contextos nos quais emerge (Montero, 2005). Conforme também faz notar Zeichner (1993), trata-se de um conceito de professor como prático reflexivo ao qual está inerente o reconhecimento da importância e da riqueza que a experiência reflectida assume quer no conhecimento, quer na prática dos bons profissionais.

É neste contexto que surgem, no pensamento de Schön, conceitos fundamentais como sejam o *conhecimento na acção*, a *reflexão na acção* e a *reflexão sobre a acção*,

constituindo-se como conceitos-chave subjacentes a esta nova epistemologia da prática proposta pelo autor.

Na sua perspectiva subjacente à prática dos profissionais competentes está uma competência de tipo artístico e criativo, um *conhecimento na acção*, que o autor designa por *artistry*. De acordo com Alarcão (1996: 13), esta competência remete para “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos caracterizados por zonas de indefinição, que, de cada situação, fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala”, sendo produto “de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista [...]”. Ainda na perspectiva do autor, esta competência artística que permite aos profissionais agir no indeterminado e lidar com situações incertas e pouco previsíveis, assenta num conhecimento que designa como *tácito*, sendo, por isso, através da prática que se revela. Tal como explicita Alarcão (*ibidem*: 16) trata-se de “um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e que completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam”, acrescentando ainda que “esta competência, em si mesma, é criativa, porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes”. Paradoxalmente, e de acordo com Schön (1992a: 35), apesar de se tratar de um saber-fazer sólido que se manifesta na acção do profissional, o mesmo é, frequentemente, incapaz de o tornar explícito verbalmente. É por isso mesmo que a reflexão sobre a acção é tão importante, surgindo como oportunidade de tornar este saber tácito mais explícito e consciente, de modo a que o professor o possa examinar, criticar e melhorar (Zeichner, 1993), transformando, assim, as suas concepções, e, desejavelmente, as suas práticas e os contextos de intervenção.

Conforme Alarcão (1996: 16), a *reflexão na acção* ocorre durante a prática quando “reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, [...]”. Pode, assim, surgir como uma resposta a um factor surpresa (Montero, 2005), a algo inesperado, levando o professor a tomar decisões que, por sua vez, irão influenciar o decurso da própria acção. O conceito de reflexão na acção remete, conforme se referiu anteriormente, para a ideia de diálogo com a própria situação (Schön, citado por Alarcão, 1996). Emerge, por isso quando os professores “têm conversas reflexivas com as

situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”, no dizer de Zeichner (1993: 20) para fundamentar a mesma ideia.

Conforme também salienta Perrenoud (1999b), é esta reflexão na acção que permite ao professor identificar e compreender os problemas que vão emergindo no decurso da acção, regulando o processo em curso sem se sentir definitivamente preso a procedimentos definidos *à priori* e, podendo, desta forma, introduzir, em tempo oportuno, na planificação inicial as alterações necessárias. É esta competência que informa o conceito de *gestão curricular flexível*, tornando o professor capaz de tomar as decisões adequadas no decurso de cada situação concreta (Roldão, 1999d).

Do mesmo modo, Van Manen, (1995: 41, citado por Day, 2001: 62) propõe para esta competência de gestão curricular flexível o conceito de *tacto pedagógico* que tenta traduzir “a destreza de improvisação pedagógico-didáctica de saber imediatamente, de um momento para o outro, como lidar com os alunos em situações interactivas de ensino-aprendizagem”. Conforme Day (2001: 62) “aplicar esta destreza envolve e invoca, simultaneamente, perspicácia, visão e intuição”. Este autor acrescenta ainda que a qualidade deste “tacto pedagógico” dos professores depende “não apenas da sua experiência e saber-fazer profissional ou das condições em que trabalham, mas também da sua inteligência emocional”, o que implica de acordo com Goleman (1995, citado por Day, 2001: 63), por parte do professor, a capacidade para conhecer e gerir as suas próprias emoções, assim como a capacidade para reconhecer e gerir as emoções dos outros. Este aspecto remete para a ideia de professor especialista como aquele que “tem olhos nas costas”, metáfora sugerida por Perrenoud (2000a: 16), ou seja, como aquele que “é capaz de apreender o essencial do que se passa em várias cenas paralelas, sem ficar «siderado» com nenhuma”.

Posteriormente, e numa fase pós-activa, segundo Alarcão (1996: 179), quando o professor reflecte sobre as suas acções, atitudes, ou fenómenos educativos tem como objectivo a compreensão dos mesmos. Assim, a *reflexão sobre a acção* ocorre quando a própria acção, fora do seu cenário e já de forma distanciada, se torna objecto de reflexão por parte do professor. Porém, e tal como salienta a autora, para que o profissional possa compreender os fenómenos “necessita de os analisar à luz de um quadro de referência de modo a ser capaz de lhes atribuir sentido. Estes referentes são os saberes que já possui, fruto da sua experiência ou informação ou dos saberes à procura dos quais se lança por

imposição da necessidade de compreender a situação em estudo”. A autora acrescenta ainda que “desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do conhecimento [do professor] com consequências ao nível da acção”, residindo nesta interacção “a essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores [...]” (*op. cit.*), ou seja, uma nova epistemologia da prática, para voltarmos à designação schöniana.

É, assim, que esta nova epistemologia assenta numa concepção construtivista da realidade (Montero, 2005), verificando-se uma relação entre a reflexão e a construção do conhecimento profissional do professor, uma vez que o conhecimento emerge da própria reflexão e, por outro lado, também a sustenta e fundamenta. Trata-se de um ciclo *práxico* de reflexão referido por Sá-Chaves (2002a) ao qual se seguem outros ciclos, num processo configurado em espiral, na medida em que cada ciclo reflexivo já incorpora o conhecimento emergente no ciclo anterior. Desta forma, a construção do conhecimento profissional é um processo continuado, assumindo o *princípio da consciencialização*, tal como o designa Sá-Chaves (2000a), um papel fundamental neste processo. Com efeito, é este conhecimento que permite estabelecer a diferença entre o fazer bem e o saber que já se faz bem, ou no sentido inverso, a diferença entre fazer incorrectamente e saber que se fez incorrectamente. Trata-se, deste modo, e conforme se referiu no ponto anterior, da emergência de uma nova racionalidade que, conforme Sá-Chaves (2002a: 90-91) faz apelo a capacidades reflexivas de nível avançado sendo

“nesta ligação da acção prática à consciência do praticante e, desta, à nova e reiluminada acção sequente, que reside a principal característica diferenciadora deste tipo de conhecimento. E é também essa ligação que suporta uma nova lógica que, ao colocar a questão da autoconsciência acerca da *praxis* (enquanto acção orientada intencionalmente para os valores da Verdade e da Justiça), estabelece a relação entre o sujeito da acção e a própria acção a um nível mais elevado do que o que caracteriza os actos não conscientes e que Alarcão (1991 c) designa como nível *metapraxeológico*”.

É, pois, este processo de acção-reflexão-nova acção, continuado e sistemático (ciclo a ciclo), que conduz ao desenvolvimento profissional do professor tal como também refere Zeichner (1993). Contudo, o desenvolvimento de práticas reflexivas requer um conjunto de atitudes facilitadoras, que já Dewey, um dos primeiros teóricos a considerar o professor

como um prático reflexivo, havia proposto com muita antecipação (Marcelo, 1992, Zeichner, 1993; Landa e Abrantes, 1996, Moreira, 1999). São elas a *abertura de espírito*, a *responsabilidade* e o *empenhamento*. Com efeito, um profissional que manifesta *abertura* significa que se trata de um profissional que está receptivo à opinião de terceiros, que está disponível para aceitar possíveis alternativas e que admite a possibilidade de erro mesmo relativamente àquilo em que mais acredita até ao momento. Por outro lado, a atitude de *responsabilidade* implica, por parte do profissional, a ponderação cuidadosa das consequências das suas acções. Na perspectiva de Zeichner (1993: 19) a atitude de responsabilidade implica que o professor reflecta, pelo menos, sobre três tipos de consequência do seu ensino: *consequências pessoais*, que remetem para os efeitos do seu ensino no auto-conceito dos alunos; *consequências académicas*, que se prendem com os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos e, finalmente, *consequências sociais e políticas*, que se relacionam com os efeitos do seu ensino na vida pessoal dos mesmos. Trata-se, portanto, de procurar os propósitos educativos, sociais e éticos inerentes à própria acção do professor (Marcelo, 1992) e não apenas saber se se atingiram, ou não, os objectivos previamente estabelecidos (Zeichner, *op. cit*). Por fim, o *empenhamento*, que se refere à última das atitudes facilitadoras do desenvolvimento de práticas reflexivas identificadas por Dewey. Esta atitude traduz-se na vontade e capacidade, por parte do professor, de renovação dos seus saberes e das suas práticas de luta contra a rotina.

Nesta mesma linha, também Roth (1990, citado por Braga, 2001: 24), expande o perfil do profissional reflexivo inicialmente proposto por Dewey, ao identificar um vasto conjunto de atitudes que o caracterizam. Deste modo, e para este autor, um prático reflexivo é aquele que:

“pergunta o quê, porquê e como se fazem as coisas, em relação a si próprio e em relação aos outros; usa a indagação como forma de aprendizagem; só emite juízos perante dados suficientes; procura alternativas; mantém uma mente aberta; compara e confronta; procura a fundamentação teórica do que faz; aceita diferentes perspectivas; identifica e confronta os pressupostos próprios e dos outros; experimenta; é curioso em relação aos pontos de vista dos outros; adapta-se à instabilidade e à mudança; funciona em situação de incerteza, complexidade e variedade; formula hipóteses; tem em conta as possíveis consequências das suas acções; sintetiza e confronta dados; procura identificar e resolver problemas; analisa o que faz com que as coisas funcionem e em que contexto; avalia o que

funcionou/não funcionou e porquê; utiliza modelos prescritivos, mas apenas quando se adaptam à situação e, finalmente, toma decisões na prática” (*ibidem*).

Na mesma linha do que anteriormente se referiu a partir de Sá-Chaves (2002a) e Seixá (2003), Fullan e Hargreaves (2001), e retomando a atitude de responsabilidade proposta por Dewey, alertam para a necessidade do professor rever os propósitos e os princípios subjacentes aos juízos e às práticas por si desenvolvidas, ou seja, para a necessidade de reflectir sobre os princípios éticos inerentes às suas acções:

“Por exemplo, precisamos de rever não só se as nossas estratégias de questionamento mantiveram os alunos focalizados na tarefa e disciplinados; isto é se elas «funcionaram» neste sentido prático. Também precisamos de rever se tais estratégias desenvolveram competências cognitivas de nível mais elevado (e não só [de nível] baixo), se favoreceram os alunos «mais capazes» face aos «menos capazes», se mobilizaram mais os rapazes do que as raparigas, etc.” (*ibidem*: 120).

Estes autores salientam ainda a importância de o professor reflectir acerca do contexto do seu ensino, quanto ao modo como este pode facilitar ou dificultar a concretização dos seus propósitos:

“Se confrontarmos o facto de que o nosso contexto pode estar a impedir-nos de valorizar os nossos propósitos ou que podemos ter acabado por nos resignar às exigências institucionais das quais discordamos, esta forma de reflexão mais profunda pode impelir-nos a fazer algo de modo a mudarmos o contexto do nosso trabalho para que o nosso ensino se possa tornar mais autêntico” (Fullan e Hargreaves, 2001: 120).

Este aspecto remete para a questão dos tipos ou níveis de reflexão e para a importância das estratégias de questionamento (Pedrosa, 1995). Com efeito, alguns autores têm apresentado diferentes tipos de reflexão, como é o caso de Van Manen (1977) e também de Zeichner e Liston (1987). Estes autores identificam três níveis de reflexão coincidentes com os níveis de reflexão já propostos por Van Manen. São eles o nível *técnico*, o nível *prático* e o nível *crítico* ou emancipatório. Deste modo, e tal como salientam Zeichner e Liston, na reflexão inerente a um nível técnico, subentende-se, por parte do professor uma preocupação predominante com a eficácia e com a eficiência das acções e dos meios utilizados com vista a atingir um fim pré-determinado. Trata-se, por

isso, de uma reflexão centrada essencialmente sobre as acções explícitas e acontecimentos quotidianos, mas a um nível descritivo, sem juízos de valor, interpretações ou justificações para o sucedido, pelo que nem os fins educativos, nem os contextos são percebidos como problemáticos.

Na reflexão subjacente a um nível prático, percebe-se já, da parte do professor, uma preocupação com os pressupostos, com os valores e com as consequências da sua acção (Oliveira e Serrazina, 2002), julgando a justeza da mesma no contexto em que ela ocorre (Moreira, 1999), o que implica, conforme Zeichner e Liston, reflectir sobre o que se fez e por que se fez.

Finalmente, a reflexão crítica é reveladora de preocupações éticas, morais, sociais e políticas mais alargadas, levando o professor a questionar a sua própria prática (Zeichner e Liston, 1987), assim como as forças sociais e institucionais que podem constranger a sua liberdade de acção ou limitar a eficácia das suas acções (Oliveira e Serrazina, 2002).

De acordo com Moreira (1999: 158), embora também Smyth (1989) “considere importante que a reflexão assuma uma orientação ética, moral, social e política, não deixa de realçar a importância da reflexão se situar também nos níveis técnico e prático na medida em que só se poderá questionar o «porquê» e o «para quê» se antes se se tiver passado pelo «quê» e pelo «como»”, ou seja, “as fases de descrição e de interpretação [da acção] são requisito essencial para se passar às fases de confronto e de reconstrução [crítica] das teorias e práticas pedagógicas”, ou seja, a reflexão constitui-se como uma estratégia complexa e multidimensional que pode ser referenciada a diferentes níveis de operacionalização mutuamente implicados e comprometidos.

Aos três níveis de reflexão anteriormente identificados, Sá-Chaves (1994/2002a) acrescenta dois outros níveis que remetem para capacidades reflexivas de nível avançado. São eles o nível *metacrítico* e o nível *metaprático*. O nível metacrítico implica, por parte do professor, a capacidade para se reconhecer a si próprio como uma das variáveis do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se, assim, e de acordo com a autora, um dos factores mais decisivos no sucesso / insucesso dessa relação. O nível metaprático, refere-se, conforme a autora, à capacidade de transformar em acto o conhecimento metacrítico, ou seja, de realizar na prática as transformações com as quais se identifica cognitivamente, mesmo que estas digam respeito a si próprio quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional.

2.1.1.3 Saber específico para o desempenho da função: Dimensões do conhecimento profissional do professor

Conforme verificámos nos pontos anteriores, a docência, enquanto profissão e enquanto acto social, cultural e cientificamente específico tem, conforme Sá-Chaves (2000a: 46), uma *praxis* que lhe é própria, entendida no sentido de uma acção informada por valores e intencionalmente dirigida para determinados fins que, neste caso específico, são orientados por uma ideia de bem comum (Sá-Chaves, 20002a).

Por outro lado, subjacente a esta *praxis*, encontra-se um saber profissional específico que integra dimensões múltiplas que, devidamente articuladas na acção do professor configuram o conhecimento profissional (Sá-Chaves, 2000a; Roldão, 2000a). Trata-se de um conhecimento construído fundamentalmente nos contextos nos quais se exerce a prática tratando-se, por isso mesmo, de um conhecimento do tipo *praxeológico* (Montero, 2005).

A literatura disponível sobre o conhecimento profissional dos professores é vasta e diversa (Connelly & Clandinin, 1995), verificando-se por parte de vários autores um esforço no sentido de identificar e caracterizar as diferentes dimensões que o conhecimento profissional do professor pressupõe (Sá-Chaves, 20002a).

De acordo com Sá-Chaves (2000a; 2002a), das múltiplas referências por si encontradas no âmbito do conhecimento profissional, as propostas de Lee Shulman (1986; 1987/2004) surgem como o contributo mais decisivo para o trabalho investigativo desenvolvido pela própria, autor este que neste estudo retomaremos como referência².

Assim, de acordo com Shulman (2004) o conhecimento profissional do professor provém de uma série de actividades inerentes ao próprio processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente a *compreensão*, a *transformação*, a *instrução*, a *avaliação* e a *reflexão*.

Segundo o autor, o ponto de partida desse mesmo processo é a *compreensão* crítica, por parte do professor, dos conteúdos a serem ensinados, na medida em que dificilmente os alunos compreenderão os conteúdos de aprendizagem se o próprio professor não os tiver compreendido previamente. Deste modo, a *compreensão* requer que o professor

² Das várias publicações e artigos de Lee Shulman, destacam-se dois dos seus ensaios mais conhecidos: “*Those who understand knowledge*” (1986) e “*Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*” (1987).

compreenda os *conteúdos* não só partir de perspectivas múltiplas, mas também do modo como os mesmos se relacionam com outros conteúdos, quer no contexto de uma mesma disciplina ou área disciplinar, quer no âmbito de outras disciplinas. Torna-se igualmente necessário o *conhecimento dos aprendentes e das suas características*, quer enquanto grupo, quer na singularidade que cada um comporta, bem como o *conhecimento dos contextos educativos*. Ainda nesta fase, e conforme salienta o autor, a compreensão e o *conhecimento dos fins educativos, dos propósitos, dos valores e dos seus significados históricos e filosóficos* ocupa um papel central, na medida em que o ensino, enquanto acção intencional, é dirigido para determinados fins e obedece a um determinado quadro de valores definidos *à priori* os quais são fundamentais para o funcionamento de uma sociedade livre e justa, nomeadamente a igualdade de oportunidades, o respeito, a justiça, a responsabilidade, a participação, a liberdade e a solidariedade que, entre muitos outros, fundamentam a ideia de cidadania.

Seguidamente os conteúdos a serem ensinados necessitam de ser *transformados* pelo professor, de modo a que os mesmos possam ser apreendidos pelos alunos. Este processo de *transformação* inclui, segundo Shulman, quatro subprocessos: (1) a preparação dos conteúdos a serem ensinados bem como a clarificação dos seus propósitos; (2) a representação das ideias-chave inerentes e esses mesmos conteúdos através de metáforas, analogias, exemplos, casos, demonstrações, etc.; (3) a selecção dos recursos e das estratégias de ensino mais adequadas aos conteúdos e às finalidades educativas assim como a sua organização e gestão; (4) e a adaptação do processo às características dos alunos [por forma a que todos, sem excepção, possam aprender de forma significativa e com sucesso]. Todo este processo de transformação resulta numa planificação da intervenção que tem como finalidade orientar a função de instrução e traduz, se retomarmos a perspectiva schöniana, uma reflexão pré-activa.

Ainda conforme Shulman (2004), a *instrução* diz respeito à acção observável do professor e dos alunos no momento em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula e que se concretiza na interacção que se estabelece entre o professor e os seus alunos, mediada pelo conhecimento subjacente ao duplo processo: ensinar e aprender. O momento de instrução, implica, por isso, e de acordo com Doyle (1986, citado por Arends, 1995), a capacidade, por parte do professor, para

gerir com competência e criatividade a multidimensionalidade, a simultaneidade, a contiguidade e a imprevisibilidade dos acontecimentos na sala de aula.

Durante este processo, uma avaliação formativa ocupa um papel importante ocorrendo durante e após o momento de instrução. Ocorre durante a instrução, através da comunicação e do discurso dialógico, com a finalidade de averiguar acerca da compreensão dos alunos à medida que os conteúdos vão sendo abordados no decorrer da aula e no final da aula ou da unidade curricular. Após a instrução, a avaliação tem como principal objectivo avaliar a actuação do professor e a adequação do processo, remetendo para outra fase do processo reflexivo (Shulman, 2004).

Finalmente, numa fase pós-activa, a *reflexão*, que, de acordo com o mesmo autor diz respeito à análise crítica e retrospectiva que o professor realiza sobre a sua própria acção emergindo uma *nova compreensão* e a uma nova aprendizagem a partir da própria experiência. Trata-se, com efeito, de um modelo cíclico e dialéctico, que pressupõe um conjunto de actividades entrelaçadas, que tem como ponto de partida e de chegada a compreensão, sendo ao mesmo tempo um modelo revelador da elevada complexidade inerente à função de ensinar (Pacheco, 1995b, Sá-Chaves, 2004b; Montero, 2005). É por isso mesmo que, para Shulman (2004: 234), não é qualquer pessoa que pode ser professor, ideia esta claramente expressa no seu aforismo, “*os que podem, fazem, os que compreendem, ensinam*”.

O trabalho desenvolvido por Lee Shulman veio mostrar que, embora o *conhecimento do conteúdo* seja condição absolutamente necessária, não é, contudo, suficiente para que o professor seja capaz de ensinar de modo a que os alunos aprendam. Entre as várias dimensões do conhecimento profissional identificadas pelo autor, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* é aquela que tem um interesse especial, na medida em que é, conforme o autor, exclusiva dos professores. Refere-se, assim, e de acordo com Sá-Chaves (2000a: 66) “a uma competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões do conhecimento profissional enquanto variáveis decisivas na relação ensino-aprendizagem”, sendo aqui que, segundo a autora, “reside o fulcro da profissão docente” (*idem*, 2002a: 156).

Para além do *conhecimento do conteúdo* e do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, Shulman (2004: 227) identifica outras cinco dimensões complementares

inerentes ao conhecimento profissional dos professores e que, conforme o autor, fundamentam as práticas dos mesmos. São elas o *conhecimento pedagógico geral*; o *conhecimento do currículo*; o *conhecimento dos aprendentes e das suas características*; o *conhecimento dos contextos*; o *conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos*.

Contudo, e tal como também faz notar Alarcão (1996: 177), o conceito de professor enquanto prático reflexivo “não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica [também] saber quem [é], as razões pelas quais faz o que [faz] e consciencializar-[se] do lugar que ocupa na sociedade”. Elbaz (1988), retomada por Sá-Chaves (2000a, 2002a), refere-se a esta dimensão do conhecimento profissional como *conhecimento de si próprio*. Trata-se, com efeito, e segundo Sá-Chaves (2000a: 47), de uma dimensão metacognitiva e metarreflexiva, admitindo-se, deste modo, a possibilidade do professor “identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes”. De facto, se o professor não se perceber, de forma consciente, como uma variável no processo de ensino e de aprendizagem, dificilmente “beneficiará do enriquecimento trazido pelo pós-acontecimento” (Hameline, 1995: 46) e, como tal, terá dificuldade em conseguir desenvolver-se profissionalmente. É por isso que consideramos que o *conhecimento de si próprio* enquanto conhecimento que emana, de acordo com Ricoeur (2000: 70), “de um trabalho reflexivo de auto-elucidação, de auto-análise dos seus actos, dos seus pensamentos, da sua vontade, das suas convicções morais, com a finalidade de as tornar [mais] claras para si próprio”, se constitui também como uma dimensão do conhecimento profissional fundamental.

Trata-se, deste modo, de um conhecimento profissional que, conforme Alarcão e Sá-Chaves (2000), se traduz numa matriz multi e interdimensional, resultando numa configuração complexa e integrada.

Por outro lado, o conhecimento profissional do professor será sempre enriquecido com a sua própria visão do mundo, com o seu quadro de valores e de referências, deixando claro que o professor não se define, apenas, pelo conjunto de saberes e de competências (Paquay *et al*, 2001). É, antes de tudo, uma pessoa (Nóvoa, 1992) com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua acção terá sempre implícita uma dimensão humana, moral e afectiva (Ponte *et al*, 2001: 5-6). Nesta mesma linha de

pensamento, também Fullan e Hargreaves (2001: 53) se referem à dimensão de pessoalidade do professor, quando afirmam que o seu “ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoa que é”, o que nos remete para a ideia, recordada por Mialaret (citado por Monteiro 2000), de que o professor não ensina só aquilo que sabe ou julga saber, ensina também aquilo que ele é como pessoa. Serão as dimensões caracterizadoras dessa pessoalidade que irão determinar os seus comportamentos e atitudes como cidadão e como profissional.

Deste modo, e conjugando as dimensões profissional e pessoal, o professor é também um cidadão, “o que lhe confere uma dimensão cívica e política incontornável” (Ponte *et al*, 2001: 5). Por isso mesmo, se considera que as suas opções, enquanto profissional, nunca serão neutras do ponto de vista social e ideológico, podendo o professor ocupar um papel de relevo na ideologização do currículo através da sua forma de pensar e de agir, pelo que as suas opções terão sempre implicações na qualidade e nas oportunidades que são proporcionadas aos alunos e, neste sentido, na justiça social (Oliveira e Serrazina, 2002), reconhecendo-se, com Moreira, Vieira e Marques (1999: 138) que “o acto de ensinar, para além de ideológico, é também um acto moral e cultural”. Julgamos, assim, com Gimeno (1995a) e com Pacheco (1996), que a conduta profissional do professor poderá torná-lo num agente activo da transformação social, adoptando decisões estratégicas, intencionais e criticamente reflectidas orientadas para a intervenção nos contextos, ou, pelo contrário, torná-lo num agente activo de reprodução das desigualdades sociais. É por isso que também concordamos com Seíça (2003: 21-22), quando a autora afirma que “algumas das competências que são hoje explicitamente requeridas aos professores para a realização de determinadas tarefas são competências éticas, uma vez que se destinam a enformar a acção docente naqueles aspectos que ultrapassam o domínio da legislação e entram no da consciência moral”.

2.2 PERFIL DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR

Como já foi afirmado, as grandes transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas e os processos de massificação do ensino, obrigaram a escola a ampliar e a diversificar as suas funções educativas, colocando-lhe desafios acrescidos, tornando-se,

por isso, fundamental, neste contexto, repensar o perfil de competências profissionais do professor de modo a que o mesmo seja capaz de responder às expectativas que hoje se lhe colocam, garantindo assim, a todos, o direito social a uma educação de elevada qualidade, indispensável ao pleno exercício de uma cidadania activa. Trata-se de um dos desafios à formação dos professores que neste estudo se pretende abordar.

Neste contexto, e conforme salientam Alonso e Silva (2005) o debate acerca do *modelo de profissionalidade docente* adequado à natureza da escola actual tem sido intenso. Contudo, a definição de um perfil de competências profissionais do professor poderá colocar algumas questões, nomeadamente no que se refere à própria noção de competência (Ponte *et al*, 2001), conceito que se abordará com maior profundidade no ponto seguinte.

2.2.1 Conceito de competência

Tal como sugere Pires (2005: 262), o conceito de competência pode revestir-se de diferentes significados, tratando-se de um conceito que tem vindo a ser utilizado em diferentes domínios disciplinares, traduzindo-se numa diversidade de abordagens possíveis, e nem sempre conciliáveis. Porém, e de acordo com a autora, apesar desta multiplicidade de perspectivas relativamente ao conceito em causa, o mesmo tem vindo a ganhar espaço em diferentes domínios, nomeadamente no plano da educação e da formação.

De acordo com Perrenoud (1999a, 2000b), a noção de competência remete para situações complexas perante as quais é necessário mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, que incluem conhecimentos, construídos ao longo do tempo através da experiência e da formação, para tomar decisões e resolver problemas, o que remete para uma ideia actual de aprendizagem ao longo da vida. A competência é, assim, entendida, segundo este autor, como um “*saber em acção*”. Contudo, apesar das competências integrarem conhecimentos, não significa que os conceitos de competência e de conhecimento possam ser percebidos como sinónimos, na medida em que, e tal como o autor clarifica, possuir simplesmente conhecimentos e/ou capacidades não significa ser competente. A este propósito o autor refere que “se os recursos estão presentes, mas não

são mobilizados em tempo útil e conscientemente, então na prática é como se eles não existissem”. Porém, da mesma forma que possuir conhecimentos não significa ser competente, se faltarem também os recursos a mobilizar não haverá competência. (*ibidem*). Este aspecto é claramente evidenciado no estudo internacional *Civic Education Study*, referido no capítulo anterior. Embora, nesse estudo, e no que diz respeito aos conhecimentos sobre educação cívica, a média da amostra total dos alunos portugueses tenha sido ligeiramente superior à média internacional, Menezes (2000) não deixa de salientar que, apesar de se reconhecer a importância dos conhecimentos no domínio da educação cívica, o nível de conhecimento do indivíduo não constitui, por si só, um indicador de que as práticas de participação cívica estejam em conformidade com esses conhecimentos.

É também neste sentido que Roldão (2005b) se refere ao conceito de competência como um *saber em uso*, o qual se opõe, de acordo com a autora “ao saber inerte, desprovido de sentido e de potencialidades”. Na perspectiva da autora um dos eixos centrais da noção de competência como *saber em uso*, é a capacidade de “estabelecer nexos inteligentes de vária ordem”, nomeadamente “entre o real e o sujeito, entre o mundo introspectivo e o mundo da acção, entre o saber e a realidade, entre os contextos e entre os saberes entre si”, que a autora denomina de *capacidade de religar* e que Morin tem vindo a demonstrar tratar-se de uma capacidade indispensável nos processos de compreensão. Roldão (*ibidem*) acrescenta ainda, que este *uso* do *saber* integrado no conceito de competência se situa no domínio da acção em diferentes campos da vida social e individual dos indivíduos e nos quais é necessário usar o saber para *agir inteligentemente*, como por exemplo, na interacção com os outros, na realização de tarefas e na gestão das inúmeras situações do quotidiano. A autora refere ainda mais dois princípios condicionadores da competência: a *mobilização* e a *transposição*. De acordo com a autora (2005b), para Le Boterf (1994) a competência não reside apenas nos recursos a mobilizar, mas sim no saber mobilizar esses recursos numa dada situação no momento oportuno. No que diz respeito à transposição, considera este autor, que remete para a capacidade manifestada pelo indivíduo de transpor o saber em uso para novos contextos, adequando o seu uso às respectivas especificidades.

Parece, assim, tratar-se de uma noção de competência que valoriza o carácter *global, dinâmico, integrador, contextualizado e flexível* da competência, situando-a na

linha das abordagens sistêmicas (Sá-Chaves, 1994/2002a; Pires, 2005). Com efeito, e de acordo com Hager e Gonczi, (1996: 249, citados por Pires, 2005: 290), este tipo de abordagem:

“vê as competências como combinações complexas de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e perícias) que são usados para compreender e funcionar em situações particulares nas quais os indivíduos se situam. Considera-se que a noção de competência é relacional. Ela agrupa elementos separados – capacidades dos indivíduos (que derivam de combinações de atributos) e as tarefas que precisam de ser desempenhadas em situações particulares. (...). Permite incorporar aspectos éticos e valores como elementos do desempenho competente, a necessidade de prática reflectida, a importância do contexto e o facto de poder existir mais do que uma forma de exercer competentemente”.

Esta noção de competência corresponde a uma expansão do conceito de literacia, entendido na perspectiva de Sá-Chaves (2005a: 10), “como uma (meta)competência na qual se reconhecem componentes de natureza técnica, relacional, crítica e ética, pressupondo, desde logo, que o seu desenvolvimento constitui uma difícil e longa aprendizagem correspondente ao processo global de formação ao longo da vida [...]”.

2.2.2 Dez novas competências para ensinar

Retomando, ainda, a questão relativa ao *modelo de profissionalidade docente* adequado à natureza da escola e das sociedades actuais, Perrenoud (2000a) propõe um conjunto de *dez grandes famílias de competências* e que, na sua perspectiva, poderão servir como um marco de referência para o exercício da profissão docente e que se apresentam no Quadro 2.1. As competências propostas pelo autor acentuam as que são julgadas prioritárias, tendo tido como guia o referencial de competências adoptado em Genebra, em 1996, para a formação contínua, e em cuja construção o autor participou activamente.

Quadro 2.1**Dez domínios de competência para o exercício da profissão docente**

Competências de referência	Competências específicas
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planear sequências didácticas. • Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento.
2. Gerir a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e gerir situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos de ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito da turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança capacidades de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer actividades opcionais <i>à la carte</i> [Plano individual de trabalho] • Favorecer a definição de um projecto pessoal dos alunos.
5. Trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projecto de equipa, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projecto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais	<p>Dirigir reuniões de informação e de debate.</p> <p>Fazer entrevistas.</p> <p>Envolver os pais na construção dos saberes.</p>
8. Utilizar novas tecnologias	<p>Utilizar editores de texto.</p> <p>Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos de ensino.</p> <p>Comunicar-se à distância por meio da telemática.</p> <p>Utilizar as ferramentas multimédia no ensino.</p>
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<p>Prevenir a violência na escola e fora dela.</p> <p>Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</p> <p>Participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na</p>

	<p>escola, às sanções e à apreciação de conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, e o sentimento de justiça.</p>
10. Administrar sua própria formação contínua	<p>Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer o seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projecto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede). Envolver-se em tarefas ao nível do sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar nela.</p>

Fonte: Perrenoud (2000a: 20-21)

Trata-se de um perfil de competências abrangente e multifacetado, coerente com as novas funções e papéis atribuídos aos professores, estando de acordo com as perspectivas de renovação e de transformação da escola, sendo para isso necessário, e em jeito de síntese:

- Diferenciar, individualizar e diversificar percursos de formação, centrando o processo de aprendizagem nos alunos;
- Recorrer a métodos activos que favoreçam a auto-implicação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem como é o caso do trabalho de projecto;
- Direcção-se mais para uma avaliação formativa do que normativa, permitindo que os alunos participem como parceiros no processo, nomeadamente através da auto-avaliação;
- Gerir a heterogeneidade;
- Educar para a cidadania, fomentando a vivência democrática, a igualdade de oportunidades, a equidade, a solidariedade, o respeito, a justiça, a cooperação, a participação e a responsabilidade;
- Desenvolver o trabalho em equipa e colaborativo com os colegas e com outros actores educativos com o objectivo de melhorar as condições de aprendizagem na escola, o que exige um esforço conjunto para que tal objectivo possa ser atingido;
- Participar na elaboração de projectos educativos e na gestão da própria escola e, ainda,
- Reflectir sobre as próprias práticas e manter o empenho no seu processo formativo ao longo da vida.

Trata-se de um perfil de competências complexo, que integra não apenas competências científicas e técnicas, mas também competências comunicativas, relacionais, reflexivas, críticas e éticas, o que exige ao professor o domínio de muitos outros saberes para além dos conteúdos a serem ensinados, tal como foi referido no ponto anterior. Percebe-se, também, que o seu trabalho não pode continuar a circunscrever-se, apenas, ao espaço de sala de aula como se esta fosse uma entidade autónoma com escassas ligações com o resto da escola e da comunidade educativa (Pugach e Johnson, 1995; Hargreaves, 1998, Sá-Chaves, 2000a).

2.2.3 O perfil de competências do professor do 1º ciclo do Ensino Básico

Também no contexto nacional foi aprovado, em 2001, o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* (Decreto-Lei nº 240/2001) e o os *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo* (Decreto-Lei nº 241/2001).

Estes dois decretos definem os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes e constituem-se, também, como um referencial nacional fundamental para as instituições de formação de professores orientarem os seus programas de formação.

Este perfil geral e específico, do mesmo modo que o perfil proposto por Perrenoud (2000a), aponta também para uma visão mais alargada e mais responsável da profissionalidade docente, encontrando-se organizado em quatro dimensões interrelacionadas, que constituem as dimensões inerentes ao exercício da função docente. São elas a *dimensão social, profissional e ética*, a *dimensão do ensino e da aprendizagem*, a *dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade* e a *dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida*.

Destas quatro dimensões, salienta-se a primeira por se revestir de particular importância para o presente estudo. Com efeito, trata-se de uma dimensão que perspectiva a escola e a sala de aula como um espaço de educação para a cidadania numa perspectiva de escola inclusiva, realçando a dimensão ética, deontológica e cívica das funções do professor, às quais se tem vindo a procurar dar relevância. Contudo, reconhece-se, e tal como refere Seiça (2003), que as restantes dimensões, mesmo sem usarem a palavra ética,

são percorridas por uma intencionalidade ética, tanto pelas regras de acção que lhe estão inerentes como pelas obrigações explícitas ou implícitas que são exigidas aos professores e que visam orientar o professor na sua acção. Todavia, a autora questiona se será de facto, ou não, necessário e vantajoso para as práticas dos docentes a existência de uma deontologia escrita, considerando esta questão como uma questão polémica. “Em primeiro lugar, porque é o professor enquanto pessoa que é o agente moral e é a sua subjectividade axiológica que decide a acção; em segundo lugar porque uma deontologia escrita, só por si, não é garantia da bondade da acção uma vez que é necessária a vontade do agente para inferi-la da regra” (*ibidem*: 22) e, daí, julgarmos tão importante a dimensão *conhecimento de si próprio* que Sá-Chaves e Alarcão (2000) incluem numa visão complexa do conhecimento profissional dos professores a partir dos contributos de Lee Shulman e Freema Elbaz, tal como também foi referido anteriormente.

SÍNTESE

Embora do ponto de vista sociológico, e por comparação com as profissões liberais clássicas, o estatuto do professor possa, ainda, ser considerado como uma *semiprofissão* (Gimeno, 1995a: 65), verificou-se ao longo deste capítulo, a emergência de um estatuto de profissionalidade reforçado, na medida em que a função de *ensinar*, como “*o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém*” (Roldão, 2003; 2005a) é entendida como algo que é específico da docência, e que outros actores, mesmo possuindo saberes científicos de uma dada área do conhecimento encontrarão dificuldades e limitações quanto à sua capacidade de torná-los aprendíveis por outrem (Shulman, 2004). No entanto, e conforme salienta Roldão (2000a: 9), “É na medida em que se reconhece, ou eventualmente se deixa de reconhecer, a importância desta função específica e a sua necessidade social que a actividade docente assume, ou não, uma marca específica de profissionalidade.” Por outro lado, parece ter ficado claro que o exercício desta profissão exige e pressupõe um conhecimento profissional específico e próprio, (Sá-Chaves e Alarcão, 2000), que constituirá o principal fundamento epistemológico do seu exercício como função social e potencialmente transformadora.

Importa, por isso, analisar o campo de acção do professor, ou seja o currículo, questão que se aprofunda no capítulo seguinte.

CAPÍTULO TRÊS

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos à contextualização do estudo no âmbito das questões curriculares. Abordamos, assim, os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular à luz do paradigma de racionalidade técnica e de racionalidade crítico-reflexiva, dando-se particular relevo a esta última concepção. Por fim, analisamos o processo de reconceptualização curricular em Portugal.

3.1 CONCEITO DE CURRÍCULO

Tal como salienta Sá-Chaves (2003b), uma das questões que marca a actualidade em relação à reflexão sobre as questões relativas à educação e à sua reconceptualização prende-se com a forte *dispersão semântica* relativamente aos sentidos que são atribuídos a um mesmo conceito, nomeadamente no que se refere ao conceito de currículo e de cidadania, entre outros. No caso do conceito de currículo, trata-se, com efeito, de “um conceito polissémico, carregado de ambiguidade” (Pacheco, 1996: 15), na medida em que o mesmo pode ser associado a muitos outros conceitos (*curriculum vitae*, currículo formal, currículo informal, currículo oculto, currículo prescrito, currículo e projecto, currículo em acção, currículo e diferenciação, currículo e adequação ...), podendo também ser analisado a partir de múltiplas abordagens (histórica, sociológica, ecológica, epistemológica, filosófica ...), remetendo cada tipo de abordagem, e conforme Sá-Chaves (2000a), para uma dimensão específica e parcelar, evidenciando assim a complexidade que o conceito encerra.

Vários autores têm procurado defini-lo reflectindo, cada definição, a visão particular de cada um deles, num determinado contexto espaço-temporal, tratando-se, por isso mesmo, e conforme também faz notar Ribeiro (1990: 11), de um conceito que “não possui um sentido unívoco”. O mesmo autor considera, ainda, que estas diferentes

perspectivas têm provocado uma certa “imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (*op. cit.*). É neste sentido que Kemmis (1988) salienta que a delimitação do seu campo depende da sua própria definição, afirmando que alguns autores limitam a definição de currículo às experiências planificadas para os alunos, enquanto outros procuram incluir aspectos mais amplos da situação escolar originando definições mais abrangentes. Sá-Chaves (2002c), tal como já foi referido, reconhece que esta dispersão conceptual do termo tem conduzido a um enfraquecimento dessas mesmas perspectivas pela ambiguidade e indeterminação semântica que geram. Contudo, a autora não deixa de realçar o facto desta mesma dispersão semântica apontar, por outro lado, para um enriquecimento das próprias perspectivas, fruto do cruzamento de diferentes olhares sobre o mesmo conceito, acrescentando que o que se pretende não são definições únicas e universais, mas sim contrariar a indeterminação absoluta e a impossibilidade de uma leitura meta-analítica da pluralidade conceptual através de uma reflexão crítica e sustentada.

É neste contexto, e de acordo com Pacheco (1996: 16), que apesar da divergência e variabilidade conceptual do termo, é possível identificarem-se duas concepções mais comuns e que se contrapõem: “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades e outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano”.

Segundo o mesmo autor, na primeira perspectiva integram-se definições tais como as que foram propostas por Tyler, Phenix, Taba, Johson, e D’Hainaut, entre outros. Trata-se de definições que identificam o currículo com um plano de acção pedagógica muito estruturado, com carácter prescritivo, “organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas [...] e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas (Pacheco, 1995a, 1996), remetendo assim, para uma concepção curricular entendida à luz dos pressupostos subjacentes ao *paradigma de racionalidade técnica*, de carácter aplicacionista.

No que diz respeito à segunda perspectiva, e ainda de acordo com Pacheco, (1996) enquadram-se as definições como as que foram propostas por Schawb, Foshay, Gimeno, Zabala e Kemmis, entre muitos outros. Trata-se de definições que, embora continuem a apontar para um entendimento do conceito de currículo como um plano de intenções prévias, será sempre um plano aberto, dependente das condições e dos contextos de acção onde será implementado, assim como dos saberes, atitudes, valores e crenças que os

intervenientes trazem consigo valorizando-se, igualmente, as experiências e processos de aprendizagem (Pacheco, 1995a), remetendo, deste modo, para uma concepção curricular entendida à luz dos pressupostos que informam o *paradigma de racionalidade crítico-reflexiva*, de carácter flexível e dinâmico.

E, porque existem diferentes concepções curriculares, considera-se necessário clarificar que, no presente estudo, é a segunda concepção que se adopta por nos parecer a perspectiva mais coerente, mais consequente e, por conseguinte, aquela que uma revisão actualizada de literatura sustenta com mais elevada coerência e legitimação social.

3.1.1 Paradigma da racionalidade técnica

De acordo com a literatura da especialidade o termo currículo apareceu pela primeira vez nos Estados Unidos da América, em 1918, com a publicação da obra “*The Curriculum*”, da autoria de Franklin Bobbitt, constituindo-se este autor como uma referência fundamental relativamente à emergência do conceito, não só enquanto objecto de estudo e de pesquisa sistemático, mas também enquanto campo de intervenção dos especialistas (Silva, 2000; Freitas, 2000; Pacheco, 2003). A inspiração teórica de Bobbitt encontra as suas raízes nos princípios teóricos que Taylor desenvolveu para a indústria, dominada pelo paradigma da eficiência, com a publicação, em 1911, do livro “*Principles of scientific management*”. Os princípios preconizados por Taylor, posteriormente conhecidos por *taylorismo*, exerceram uma forte influência na formação do campo curricular. Conforme também refere Freitas (2000: 41), “a gestão científica que Taylor propunha implicava [...] o estudo criterioso de todos os gestos, sequências e tempos necessários para a concretização das tarefas [...], que em cada fábrica eram executadas para assegurar a produção. [...]. Esse estudo servia de base para reorganizar os postos de trabalho, aumentando a produtividade, reduzindo os custos de produção e aumentando os lucros da empresa”. Bobbitt vai, então, transferir para a escola esta filosofia economicista e a prática decorrente do modelo de gestão científica proposto por Taylor. Deste modo, e tal como afirma Silva (2000), Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar com precisão os resultados que pretendia obter, de estabelecer métodos para obtê-los de modo preciso e de identificar formas de mensuração que permitissem saber

com precisão se os resultados haviam sido ou não realmente alcançados. Como se compreende, “este movimento da eficiência social aplicado ao currículo [teve] como característica principal torná-lo altamente prescritivo” (Freitas, 2000: 41).

Mais tarde, os trabalhos de Ralph Tyler, outra referência indispensável na história do desenvolvimento das concepções curriculares, vieram consolidar o modelo curricular de Bobbit (Silva, 2000), principalmente com a publicação, em 1949, da obra “*Basic principles of curriculum and instruction*”. Segundo Tyler a organização e o desenvolvimento do currículo deveriam procurar responder a quatro questões fundamentais:

1. “Que objectivos educacionais deve a Escola procurar atingir?
 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses objectivos?
 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
 4. Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados?”
- (in: Freitas, 2001: 42)

Um dos aspectos mais salientes do trabalho de Tyler consiste, assim, na introdução dos objectivos educacionais no *design* e implementação curricular, o qual será suportado pelo trabalho desenvolvido por Benjamin Bloom na década de 50 e que diz respeito à taxonomia dos objectivos educacionais, orientada por uma perspectiva de ensino na linha do behaviorismo (Freitas, 2000).

Grundy (1991), ao analisar o processo de planificação curricular desenvolvido por Tyler, adverte que os currículos que utilizam como orientação os princípios preconizados por este autor, consistem em conjuntos de proposições e práticas lineares direccionadas para um produto. A mesma autora acrescenta, ainda, que o produto de um processo de aprendizagem concebido deste modo julgar-se-á em função da fidelidade dos resultados obtidos com os resultados previstos através dos objectivos formulados em termos de comportamentos explícitos. Segundo Freitas (*ibidem*: 42), para Olson (1989), assim como para outros autores, o contributo de Tyler para o processo educativo veio, desta forma, reforçar “o culto pela eficiência social com base numa racionalidade técnica”. De acordo com esta perspectiva, e como também afirma Januário (1988: 49) “o currículo interessa-se

sobretudo pelos resultados observáveis esperados, descurando quer os resultados não previstos, quer o próprio processo [de ensino-aprendizagem] e as variáveis ambientais”.

Por sua vez, Pacheco (2003: 3), chama a atenção para o facto deste tipo de concepção curricular reforçar a “[...] definição de currículo com a de programa definido em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica do processo de desenvolvimento curricular”. O autor acrescenta ainda que, numa concepção desta natureza, “as decisões curriculares são determinadas pela lógica do especialista, que actua junto da administração central, e pela natureza jurídica do normativo, assumindo o Estado um papel activo na construção dos produtos curriculares e na sua regulação”.

De acordo com esta abordagem, os professores são encarados como meros executores dos planos e programas então concebidos por especialistas à margem da escola, esperando-se que os apliquem nas suas salas de aula, “através de processos rigorosos de planificação, execução e de controlo dos resultados” (Alonso e Branco, 1989: 22) e de uma prática de ensino essencialmente transmissiva e assente na “endoutrinação” política filosófica ou histórica (Henriques *et al*, 2001).

Trata-se, na generalidade, de um modelo curricular com um pendor excessivamente académico, uniforme, fechado e igual para todos os alunos, não sendo, como já se evidenciou anteriormente, contempladas as especificidades ecológicas dos contextos onde o currículo vai ser implementado bem como as necessidades, interesses e motivações dos alunos. A este propósito Leite (1999), suportada em Hússen (1988), alerta para os perigos “de uma formação escolar que trata os alunos, em si diferentes, como se todos fossem iguais e como apenas de um se tratasse”, lembrando, ainda, que a experiência tem mostrado que atitudes desta natureza penalizam essencialmente os alunos pertencentes a grupos sócio-culturais mais afastados da cultura escolar.

Deste modo, e embora consideremos fundamental a existência de um plano de intenções elaborado ao nível das estruturas político-administrativas, consubstanciado num currículo nacional, torna-se necessário que esta lógica tecnicista esteja aberta a uma visão mais abrangente, crítica e reflexiva. Nesta linha, parece-nos fundamental atribuir à escola e aos professores um papel activo nas decisões curriculares, sobretudo ao nível dos contextos de acção, dando-lhes a possibilidade de encontrarem respostas curriculares ajustadas às realidades contextuais, melhorando, assim, a qualidade das aprendizagens dos

alunos e, ao mesmo tempo, garantindo a todos o direito social à educação, numa lógica de transformação social, ultrapassando, assim, as limitações inerentes a uma concepção curricular desta natureza. É neste sentido que este estudo se inscreve, procurando, exactamente nas práticas curriculares dos alunos futuros professores, compreender como se interligam e potenciam de uma forma recursiva as concepções de currículo e de cidadania.

3.1.2 Paradigma da racionalidade crítico-reflexiva

Propondo uma visão mais complexa e mais abrangente, já no início do século XX John Dewey, contemporâneo de Franklin Bobbit¹, considerava que a escola deveria constituir-se como um verdadeiro instrumento “para a necessária reforma social que se [encontrava] em marcha: o tornar a escola uma escola para todos” (Freitas, 2000: 41-42). Com efeito, Dewey acreditava que a escola era o local ideal para a ocorrência de mudanças sociais, onde a justiça e a democracia poderiam ser promovidas de forma eficiente (Roldão, 1994). Por isso mesmo, já nessa altura, se mostrou contrário a um conceito de currículo que não tivesse em conta os factores psicológicos e sociais colocando, assim, a criança no centro das preocupações na construção dos currículos (Freitas, 2000), atribuindo à escola o grande objectivo de procurar formas de se tornar numa comunidade cooperativa e simultaneamente promover o desenvolvimento dos alunos satisfazendo as suas necessidades (Miller, 1985). Trata-se, portanto, de uma perspectiva longe das formas endoutrinadoras e, na qual, o exercício quotidiano da democracia como estratégia de aprendizagem e de desenvolvimento ocupa um papel central.

Num processo muito semelhante ao que se observa na actualidade, também nos anos 60, Joseph Schwab afirmava que o campo curricular se encontrava em crise pelo facto de se ter confiado excessivamente nos aspectos teóricos. De acordo com Kemmis (1988), e no sentido de superar os fracassos das teorias, Schwab propõe o desenvolvimento de um discurso curricular prático, o qual exige uma transformação gradual das instituições escolares e das práticas pedagógicas de forma a melhorá-las. Na

¹ Embora contemporâneos, é de referir que os interesses de ambos pela educação apresentavam uma orientação bastante diferente.

sua perspectiva, a concretização do currículo deveria ter como referência os aspectos reais que ocorrem no quotidiano escolar, na medida em que esses aspectos são muito mais ricos e válidos do que as meras representações teóricas (Schawb, 1985). Ainda segundo o mesmo autor, a prática deveria começar a partir dos problemas e dificuldades que os professores sentem no terreno, exigindo a descoberta de soluções e alternativas para os problemas curriculares.

De acordo com este princípio defendido por Schawb, a prática curricular deveria ser concebida e estruturada através de um processo de deliberação, que estabelece uma relação entre a intenção e a realidade, entre a teoria e a prática. Nesta óptica, o professor deve assumir-se como protagonista do currículo, como prático crítico e reflexivo, na linha mais tarde proposta por Donald Schön, que se questiona constantemente e, também, como um investigador que investiga os problemas emergentes da prática com o objectivo de encontrar para cada situação, de forma estratégica e intencional, a solução mais ajustada criando condições para que todos os alunos, na salvaguarda do princípio da igualdade de oportunidades, possam aprender tudo o que se espera que aprendam com sucesso. É também por isso que Zabalza (1992: 12) considera tão importante a noção de currículo sob o ponto de vista prático, realçando a grande diferença que existe entre um “professor que actua na sala de aula, sabendo por que razão faz [o que faz e] qual o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno [...] e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa” (*op. cit.*), subentendendo-se, assim, a importância que este autor já atribui às capacidades reflexivas dos professores, no diálogo com as situações reais de trabalho.

Chega-se, deste modo, e de acordo com Grundy (1991) e com Gimeno (1995b) à ideia de currículo entendido como uma *praxis*, perspectivada, tal como se referiu no capítulo anterior, como uma acção intencional enformada por valores, *praxis* esta, que se constrói através de um processo interactivo e contínuo entre acção e reflexão, a qual, não pode ser separada dos contextos em que ocorre, nem dos actores que nela intervêm, sustentando-se, deste modo, uma abordagem de tipo ecológico.

Desta forma, e de acordo com Pacheco (1996: 20), o currículo pode então definir-se “como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, [implicando] unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-

aprendizagem”. Acrescenta ainda este autor que o currículo é, também, “uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (*op. cit.*), pelo que, o currículo terá de ter necessariamente em consideração a complexidade que deriva do seu processo de implementação e das condições de realização do mesmo (Gimeno, 1995b).

Mais recentemente e procurando sintetizar as múltiplas perspectivas, Sá-Chaves (2003b) propõe uma definição de currículo que integra uma dupla dimensão: uma *dimensão instituída* e uma *dimensão instituinte*. De acordo com a autora, a *dimensão instituída* do conceito tem um carácter macro-estrutural e é de âmbito nacional. Diz, por isso, respeito às aprendizagens essenciais e socialmente reconhecidas como indispensáveis a todos os alunos. Por outro lado, a *dimensão instituinte*, pode ser entendida “enquanto prática e exercício da relação educativa, contingente, aberta e reflexiva para poder integrar a informação situacional no decurso da própria acção e, também, para [que o professor possa] adequar esta [mesma acção] às circunstâncias nela emergentes” (Sá-Chaves (2003b: 149). Refere-se, assim, à concretização que cada escola e cada professor faz do plano de estudos, tendo em conta, nesse processo de concretização, as especificidades do respectivo contexto e as características dos alunos reais, correspondendo por isso ao conceito de *desenvolvimento curricular*. Julgamos por isso que, numa perspectiva de escola inclusiva, esta parece ser a abordagem, que pelos seus pressupostos, permite criar as condições necessárias para promover o sucesso dos alunos e, em coerência, o sucesso dos próprios professores na sua função social e educativa, uma vez que os dois tipos de sucesso são interdependentes e, numa perspectiva complexa e integradora, organizam-se numa lógica de totalidade e de recursividade.

3.2 CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

O sentido a atribuir ao conceito de desenvolvimento curricular está largamente condicionado pela própria perspectiva que se tem de currículo. Contudo, apesar das diferentes concepções de currículo, e independentemente do tipo de prática educativa, o desenvolvimento curricular é sempre um processo de construção que envolve pessoas,

procedimentos e decisões variando, em função da concepção curricular, a natureza e os níveis de decisão bem como dos papéis atribuídos aos actores educativos nessa mesma construção (Pacheco, 1996; Roldão, 1999d, Sá-Chaves, 2000a).

Tal como já se teve oportunidade de analisar anteriormente, numa perspectiva de racionalidade técnica, a noção de currículo é largamente associada à de programa “enquanto corpo rígido e uniforme de conhecimentos a fazer passar” aos alunos (Roldão, 1999a). O currículo é, assim, entendido como um produto (Grundy, 1991; Pacheco, 1996) com finalidades bem definidas. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento curricular pressupõe um processo dividido em três momentos distintos. São eles a elaboração do plano de intenções, a sua implementação e, finalmente, a sua avaliação (Pacheco, 1996). Desta forma, o currículo, aqui equivalente ao conceito de programa, é elaborado centralmente pelos especialistas, tendo por base os fundamentos e as orientações educativas que o justificam e lhe conferem legitimidade (Ribeiro, 1990). Seguidamente os professores executam as decisões tomadas centralmente. Neste quadro de uniformização curricular, os manuais escolares, supostamente elaborados em conformidade com os objectivos, os conteúdos e as orientações do programa, desempenham uma função importante como mediadores curriculares nas práticas dos professores, os quais são, neste paradigma, seguidos religiosamente (Pacheco, 1996). Trata-se, na perspectiva de Gimeno (1995b), do currículo apresentado aos professores, na medida em que não se verifica a existência de uma prática curricular a partir da abordagem directa dos programas. Por fim, a avaliação da respectiva execução em função da fidelidade dos resultados obtidos com os resultados previstos.

Conforme afirma Ribeiro (1990), de acordo com esta concepção de desenvolvimento curricular verifica-se uma tendência para acentuar a distinção e, por vezes, a dicotomia entre o currículo, como algo que se visa, como intenção ou objectivo e o currículo como processo efectivo de ensino-aprendizagem em curso.

Contudo, numa concepção de racionalidade crítico-reflexiva, em que o currículo é perspectivado como um projecto, e tal como salienta Pacheco (1996: 63), a compartimentação dos três elementos referidos anteriormente (elaboração, implementação e avaliação), à qual se encontra subentendida “a divisão do trabalho segundo o princípio Taylorista presente na [perspectiva] técnica”, é rejeitada. Deste modo, e de acordo com esta nova perspectiva, o desenvolvimento curricular é entendido como um processo de

tomada de decisão dinâmico, contínuo e complexo, englobando diferentes fases relacionadas entre si de forma a constituir um todo estruturado (*ibidem*). Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (1990: 7) assinala que o conceito de desenvolvimento curricular no seu sentido mais amplo pressupõe uma noção de currículo como algo que “está permanentemente em desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras.” Trata-se, por isso, de um “empreendimento compartilhado” (Pacheco, 1996) no qual devem participar os vários intervenientes do processo educativo, reconhecendo-se aos professores e aos alunos a liberdade para negociar e determinar alguns dos conteúdos curriculares, nomeadamente os que dizem respeito às componentes regionais e locais e também os que dizem respeito aos interesses dos alunos, com a finalidade de melhorar a qualidade das aprendizagens, promovendo, concomitantemente uma aprendizagem significativa, ou seja, aquilo que, como já foi referido, Sá-Chaves (2003b) considera e define como *dimensão instituinte*. Nesta perspectiva, considera-se que o professor ocupa um papel de relevo em todo o processo de desenvolvimento curricular, nomeadamente ao nível da escola e da sala de aula, pois é ele que melhor conhece os contextos de acção e as características dos seus alunos, tal como também se referiu anteriormente, a partir dos contributos de Shulman (2004).

Com efeito, e tal como também afirmam Alonso e Branco (1989: 21), só um processo de desenvolvimento curricular que “contemple a diversidade, complexidade e pluralismo da realidade educativa, dando ao professor um papel de mediador reflexivo [...] permitirá incrementar a qualidade do ensino e diminuir o insucesso escolar.” De acordo com estas perspectivas consideramos que uma escola que se pretende para todos, é uma escola que deve repensar o seu currículo, a partir do seu desenho inicial (programa), e que é definido ao nível das estruturas político-administrativas², reconfigurando-o através de um processo de intervenção, de reflexão e de adequação às diferentes características e necessidades tanto da comunidade educativa como dos alunos, através de estratégias e processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver (Alonso, 1994a; Roldão, 1999d; Sá-Chaves, 2000a; Leite, 2001a).

² Consideram-se fundamentais, neste nível de decisão, os processos de participação democrática dos professores.

3.2.1 Níveis de gestão/decisão curricular

À luz do paradigma da racionalidade crítico-reflexiva emergente, o desenvolvimento curricular, percebido como processo, dinâmico e contínuo, é uma construção que ocorre em diferentes contextos de gestão no âmbito dos quais são tomadas decisões, envolvendo diferentes actores educativos. De acordo com Pacheco (1995a, 1996), suportado em vários autores, é possível, de uma forma geral, considerarem-se três contextos de gestão ou níveis de decisão curricular. São eles:

- a) O contexto político administrativo: no âmbito da administração central;
- b) O contexto de gestão: no âmbito da escola inserida na comunidade que a justifica;
- c) O contexto de realização: no âmbito da sala de aula.

Importa, por isso, analisar com maior profundidade o significado que, neste estudo, se atribui ao termo gestão curricular. De acordo com Roldão (1999d: 37) gerir o currículo “é essencialmente tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” nos alunos. Implica, assim, tomar um conjunto de decisões relativamente ao que se considera ser prioritário ensinar e porquê, ao como e quando ensinar, aos meios e modos de organização da escola e da sala de aula e aos resultados que se pretendem atingir, entre muitas outras decisões, sendo de referir que cada uma destas decisões deverá ser retomada nos vários contextos ou níveis de decisão curricular de modo a ser reconfigurada, num processo coerente com as perspectivas ecológicas e sistémicas que sustentam a importância dos contextos, bem como a sua interdependência.

Nos pontos seguintes serão analisados os tipos de decisão curricular tomados em cada um destes três níveis, dando-se particular relevância aos dois primeiros, por considerarmos que alguns dos aspectos relativos às decisões ao nível do contexto de realização já terem sido focados, se bem que de forma implícita, no capítulo anterior.

3.2.1.1 Contexto político administrativo

Numa primeira fase o currículo formal, com carácter nacional, é elaborado centralmente ao nível das estruturas político-administrativas. A este nível tomam-se um conjunto de decisões quer relativamente à existência, ou não, de um currículo com uma base comum para todos os alunos, nomeadamente ao nível do ensino básico (Pacheco, 1995a, 1996, Gimeno, 1995b), quer no que diz respeito à sua própria substância (Roldão, 1999a, 1999d). Este nível de decisão curricular é particularmente importante no que se refere às finalidades últimas do processo educativo na sua dimensão escolarizada e que visam a formação integral dos alunos, percebidos como cidadãos.

Prescrição curricular: currículo básico comum

De acordo com Kirk (1989), o termo “currículo básico” sugere a existência de um conjunto de aprendizagens que, sejam elas quais forem, por se considerarem básicas, no sentido de essenciais a todos os cidadãos, deverão constituir o núcleo central do currículo. Acrescenta ainda, que o termo implica também que o tal núcleo constituirá apenas uma parte das aprendizagens dos alunos, subentendendo-se, desde já, a existência na estrutura curricular de um lugar para a introdução de outras aprendizagens igualmente relevantes para o aluno, em função das características dos contextos de acção.

Isto significa que, se o currículo básico diz respeito às aprendizagens essenciais, significa que se trata de um plano de estudos com uma base comum para todos os alunos. Segundo Gimeno (1995b), esta ideia de um currículo mínimo comum está intimamente relacionada com a ideia de uma escola que se pretende que seja para todos. Assim, e ainda de acordo com o mesmo autor, numa sociedade caracterizada pelo pluralismo cultural e em que as oportunidades de acesso à cultura são ainda muito desiguais, o currículo comum obrigatório, com carácter nacional, terá que expressar uma cultura que se considere válida e significativa para todos os grupos sociais. Será, por isso, um currículo com um rosto marcadamente social.

O facto de se tratar de um currículo igual para todos, designadamente ao nível do ensino básico, exige a criação de condições que favoreçam o sucesso dos alunos a partir de

respostas educativas contextualizadas e individualizadas em função das especificidades das realidades pedagógicas e em função das necessidades dos alunos.

Surge, desta forma, como um instrumento, que visa garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos traduzida em reais condições de sucesso para todos.

Neste sentido, Kirk (1989) sugere que um currículo nacional para o ensino básico deve respeitar no mínimo oito critérios fundamentais. Assim:

- 1º “Deve ser determinado pela administração central através de um processo democrático de consulta;
- 2º Deve adoptar a forma de uma informação sobre a sua estrutura geral e não uma especificação detalhada dos conteúdos do programa;
- 3º Deve relacionar-se directamente com um grupo de objectivos gerais de educação que incluem os conhecimentos, as habilidades, as disposições, os valores, [e as competências] necessários para se viver numa sociedade democrática;
- 4º Deve reflectir uma organização justificada dos conhecimentos e das disciplinas;
- 5º Deve incluir a escolha dos alunos e a maximização das oportunidades de auto-aprendizagem;
- 6º Deve ter em consideração as variações de ritmo de aprendizagem dos alunos;
- 7º Deve implicar um sistema nacional de certificação;
- 8º Deve adoptar procedimentos apropriados a nível nacional e a nível local, nos distintos graus de ensino” (*ibidem*: 82-87).

Trata-se, com efeito, de um conjunto de critérios que remetem para uma conceito de currículo nacional como um projecto aberto e passível de uma gestão flexível, potenciando, conforme Leite e Fernandes (2002: 42), “a concretização do princípio de uma escola para todos, que rompe com as lógicas de exclusão e de selecção para as substituir por dinâmicas de inclusão onde todos os alunos [e todos os professores] têm vez e voz”. E, trata-se, por estas razões, de um conjunto integrado de critérios nos quais se reconhecem as preocupações com o desenvolvimento das competências para a cidadania, bem como os valores que salvaguardam para todos o direito à educação e o sentido de pertença a uma dada comunidade.

Substância do currículo

Conforme Roldão (1999d: 24), apesar das múltiplas e variadas interpretações acerca do conceito de currículo e do seu desenvolvimento, ao efectuar-se uma análise diacrónica sobre o conceito, constata-se que, em qualquer circunstância, o currículo escolar implica sempre “[...] um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Deste modo, ao nível das estruturas político-administrativas são tomadas decisões que dizem respeito às prioridades a dar às aprendizagens que em cada momento se consideram essenciais a todos os cidadãos, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras (*idem*, 1999a).

Tendo por base as profundas e complexas mudanças das sociedades actuais, a crescente diversidade social e cultural dos alunos e, por outro lado, o reconhecimento de que a escola existe, não apenas para instruir, mas também para formar e educar, constatamos, que a resposta à pergunta “*o que ensinar*” é hoje muito mais complexa do que foi no passado. Como tal, algumas questões se levantam: deverá a escola ensinar para a conservação ou preparar para a mudança? Deverá a escola ensinar o conhecido ou preparar para o desconhecido? (Carneiro, 1994). É a este nível que estas e muitas outras questões se colocam, constituindo a razão para a realização de estudos que, tal como o presente, possam contribuir para o aprofundamento destas questões. Segundo Leite (2001b) é neste confronto entre um papel mais reprodutivo [ou conservador] e outro mais produtivo [ou transformador] que se tem vindo a debater o conteúdo cultural escolar. Consideramos, no entanto, que a educação deverá pressupor sempre um equilíbrio entre, por um lado, a conservação no sentido de proporcionar aos alunos o conhecimento e a compreensão daquilo que de melhor foi criado e produzido pelas gerações precedentes assim como das tradições e da história do mundo, aspectos estes que conferem sentido às realidades presentes, e por outro, a transformação, com vista à construção de uma sociedade mais justa, mais coesa, mais democrática e, sobretudo, sustentável.

Este facto tem suscitado o interesse acerca daquilo que se consideram ser, hoje, os *novos saberes básicos* e a natureza desses mesmos saberes.

Ainda, de acordo com Roldão (1999d), apesar da informação estar hoje acessível através de muitos outros meios para além da escola, a autora considera que continuam a existir saberes nucleares que compete à escola assegurar aos seus alunos, nomeadamente:

- a) “A passagem estruturada do quadro referencial da cultura dominante numa dada sociedade;
- b) A socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes numa dada sociedade;
- c) O apetrechamento com instrumentos cognitivos de análise, [de] reflexão, [de] pesquisa e [de] produção do conhecimento;
- d) O ensino explícito de estratégias organizativas do conhecimento e do discurso” (*ibidem*: 20).

Também no Relatório da UNESCO (1996: 77), que constitui um exercício prospectivo de uma antevisão da educação para o Século XXI, e já referido anteriormente, são apontados quatro saberes básicos fundamentais a todos os cidadãos e que, de algum modo, se revelam na proposta de Roldão. Desta forma, ao reflectir sobre algumas das características da sociedade actual, refere-se que “a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do [seu próprio] conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e de cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via [e finalidade] essencial que integra as três precedentes.” Verifica-se, assim, que, de acordo com esta perspectiva, o objectivo fundamental da educação é recentrado sobre as questões do *ser pessoa* e *ser cidadão* num mundo complexo, constituindo os conteúdos, a informação, e as competências para interagir com ela, instrumentos para melhor se atingir a finalidade ontológica que a educação pressupõe. Uma vez mais, é neste quadro que se releva a importância deste estudo enquanto produção de conhecimento que permita responder aos novos desafios sociais.

Na sequência deste Relatório, e com o objectivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, a UNESCO solicitou a Edgar Morin (2000) que expusesse as suas ideias sobre a educação do amanhã. Neste sentido, Morin identifica sete saberes que, na sua perspectiva, são fundamentais à educação do futuro. São eles: *o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, as incertezas, a compreensão e a ética do género humano*. É de referir que, conforme o autor,

estes sete saberes se encontram articulados entre si e, por isso mesmo, a sua compreensão requer uma abordagem de natureza global e integrada, ou seja, complexa.

Assim, e tal como salienta o autor, todo o conhecimento comporta o risco *do erro e da ilusão* na medida em que ele é fruto de uma tradução e reconstrução cerebral a partir dos estímulos e sinais captados e codificados pelos sentidos, sendo que essa tradução e reconstrução decorrem da forma como o próprio indivíduo interpreta esses mesmos estímulos e sinais. Ou seja, subentende que toda a compreensão é uma atribuição de sentidos. Por outro lado, esta interpretação está condicionada pelos conhecimentos que o indivíduo já detém, pelos seus estados afectivos e pela sua própria visão do mundo. É, por isso, que o autor considera que “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (*ibidem*: 33). Considera-se que, para isso, se torna fundamental desenvolver no indivíduo as suas capacidades metacognitivas, metacríticas e metarreflexivas, que o levem, de forma sistemática e continuada, a questionar e a reavaliar o seu conhecimento, as suas crenças, as suas convicções, as suas atitudes e a sua visão do mundo, conduzindo-o ao conhecimento de si próprio na perspectiva do que foi referido no capítulo anterior, a propósito das dimensões do conhecimento profissional. Por outro lado, tendo em conta que os fenómenos actuais são, cada vez mais, percebidos como multidimensionais, transversais, globais e interdependentes, consubstanciando o princípio da totalidade, o autor chama a atenção para a inadequação das abordagens centradas na fragmentação dos saberes, impeditivas de uma *compreensão* desses mesmos fenómenos de uma forma contextualizada, global, multidimensional e complexa. Assim, para que o *conhecimento* se torne verdadeiramente *pertinente*, Morin considera fundamental que a educação valorize um modo de construção de conhecimento que possibilite a apreensão dos fenómenos no seu contexto, na sua complexidade e no seu todo e que, ao mesmo tempo, tenha em consideração o conhecimento que o indivíduo já detém sobre o fenómeno em causa. Do ponto de vista curricular, e tendo como objectivo os princípios do conhecimento pertinente, julgamos fundamental uma abordagem de natureza globalizada e integrada (Torres Santomé, 1994; Beane, 2003), possibilitando a análise e compreensão das situações problemáticas de um modo amplo e complexo, tal como existem na vida real, utilizando, para o efeito, um corpo abrangente de conhecimentos referenciais para abordar essas mesmas situações, contrariando-se, assim, o carácter fragmentado do conhecimento organizado em disciplinas.

Por outro lado, e tendo por base o binómio unidade/diversidade inerente à própria espécie humana, Morin (2000) considera fundamental que a educação do futuro possa garantir, simultaneamente, “que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a sua diversidade não apague a sua unidade” (*ibidem*: 55). Cabe, por isso, à educação educar para a *compreensão* da *condição* e da *identidade humanas*, encontrando o equilíbrio entre a unidade da espécie humana e a diversidade dos indivíduos (Banks, 2004; Kymlicka, 1995) e, promovendo um clima que conduza ao desenvolvimento de uma *ética de intercompreensão do género humano* através do diálogo entre culturas de modo a facilitar o desenvolvimento de valores como a justiça, o respeito, a tolerância, a solidariedade, a democracia e a equidade. Não esquecendo também os conflitos humanos, como por exemplo, o aumento das assimetrias, e os novos perigos, como é o caso dos problemas ambientais ou das doenças infecto-contagiosas, nomeadamente a SIDA, Morin chama a atenção para a necessidade dos fenómenos serem abordados numa perspectiva planetária. Considera, por isso, ser tão importante educar para a *identidade* e consciência *terrena*, fomentando-se uma *ética da compreensão planetária*. Do ponto de vista curricular, parece-nos então, fundamental uma abordagem que valorize as identidades múltiplas que se instituem e que devem ser percebidas aos níveis local, regional, nacional, global e planetária, naquilo que também Sá-Chaves (2001) vem referindo como *identidade expandida*.

Finalmente, consciente de que à história não corresponde um percurso linear, que o futuro permanece aberto e imprevisível e, considerando também, que as mudanças, na época planetária, ocorrerem a um ritmo acelerado, Morin (2000) enfatiza a importância de se *educar para enfrentar as incertezas*, o que de imediato nos remete para os princípios que informam o paradigma da complexidade proposto pelo mesmo autor.

Entre nós, também Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) por solicitação do Conselho Nacional de Educação realizaram um estudo intitulado “*Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*”. Os autores, não rejeitando a importância das literacias básicas elementares - *saber ler, escrever e contar* - percebidas como competências estruturantes, identificam um conjunto de *cinco saberes básicos* a desenvolver nos cidadãos, no contexto da sociedade da informação que constitui, na perspectiva dos mesmos, uma das condições para a passagem da sociedade da informação à sociedade do conhecimento.

Um desses saberes diz respeito ao *aprender a aprender* que implica, segundo os autores, “mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar diferentes tipos de informação oriunda de múltiplas fontes”, assim como, “avaliá-la criteriosamente, tendo em vista a sua transformação em conhecimento” (2004: 28). Referem, ainda, que esta competência está na base de aprendizagens autônomas, aspecto este fundamental para a aprendizagem ao longo da vida. Exige, por isso, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, implicando tornar os alunos mais conscientes do seu próprio processo de aprendizagem. Ou seja, e segundo Simão (2002:33) “torná-los mais conscientes das decisões que tomam, dos conhecimentos que põem em jogo, das suas dificuldades para aprender e do modo como superam essas dificuldades”.

Outro dos saberes básicos identificados pelos autores diz respeito ao *comunicar adequadamente*, que pressupõe, a utilização de diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação. Esta competência envolve a mestria linguística nas suas múltiplas vertentes (compreensão e expressão oral, leitura e escrita e conhecimento explícito que diz respeito às competências metalinguísticas), e “desejavelmente (pelo menos) uma língua estrangeira de largo espectro de difusão” (2004: 28). Neste âmbito, os autores realçam também a importância das tecnologias da informação e da comunicação.

A *cidadania activa* é igualmente perspectivada com um dos saberes fundamentais a todos os cidadãos. Implica, agir de forma responsável quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista social “no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância” (2004: 29). Pela sua importância neste estudo, as questões inerentes a este saber básico serão desenvolvidas no capítulo seguinte.

O *espírito crítico* constitui-se também como um importante saber. Pressupõe, na perspectiva dos autores o desenvolvimento de uma opinião pessoal, com base em argumentos, e a capacidade para fazer escolhas fundamentadas e reflectidas.

Finalmente, o último, refere-se à *resolução de situações problemáticas e conflitos*, o que implica mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se colocam entre uma determinada situação e uma situação futura. No âmbito da esfera relacional pressupõe, segundo os mesmos, o desenvolvimento de saberes

que possibilitem “a gestão e superação de conflitos através de competências de mediação, negociação e assunção do risco” (2004: 30).

De acordo com os autores estes novos saberes básicos remetem para “competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e, [desejavelmente], do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (2004: 17). Acrescentam ainda que estes saberes básicos são transversais e orientados para a acção, remetendo, assim, para a noção de competência como um *saber em acção* (Perrenoud, 1999a, 2000b) ou como um *saber em uso* (Roldão, 2005b) na linha do que foi abordado no segundo capítulo.

De uma maneira geral, e em jeito de síntese, constata-se a importância que, a nível internacional e nacional, se atribui à cidadania como um saber básico e estruturante, o qual, e tal como já se teve oportunidade de referir anteriormente, vem colocar aos professores e à escola novas exigências e novos desafios quer do ponto de vista curricular, quer do ponto de vista social o que pressupõe a reconsideração das suas finalidades últimas. Neste contexto, a educação para a cidadania surge como uma aposta e numa alternativa à racionalidade tecnicista, parecendo-nos, portanto, de toda a pertinência os estudos que se proponham aprofundar as questões que, com ela, se relacionam nas problemáticas educacionais.

3.2.1.2 Contexto de gestão: escola

Retomando os níveis de decisão e gestão curricular, o segundo nível de elaboração curricular pressupõe a adequação e a contextualização do currículo formal, elaborado a nível central, à realidade sócio-cultural de cada escola e às características dos alunos, remetendo, deste modo, para um conceito de gestão flexível no plano de estudos, tornando visíveis níveis de gestão curricular aos quais tradicionalmente era dada pouca relevância (Roldão, 2000b).

Peters (1992), citada por Lewis (1995), embora reportando-se aos alunos com necessidades educativas especiais, apresenta quatro razões que justificam e fundamentam uma gestão curricular flexível. A primeira razão prende-se com o princípio da igualdade de

oportunidades que tem vindo a ser referido. A segunda razão diz respeito ao profissionalismo docente, ou seja, os professores têm que ser capazes de criar condições de modo a garantir a todos os alunos o acesso aos saberes básicos contemplados no currículo nacional através de mecanismos de diversificação, diferenciação e individualização da oferta curricular. A diferenciação curricular constitui, aliás, um dos aspectos que, segundo Hargreaves (1998), deve ser questionado na problemática mais ampla do profissionalismo dos professores.

A terceira razão que fundamenta e justifica a gestão curricular flexível está relacionada com a anterior e remete para mecanismos de co-responsabilização. Isto significa que o professor não só tem de apropriar-se das responsabilidades e competências de gestão curricular flexível criando oportunidades de aprendizagem que conduzam ao sucesso académico, pessoal e social de todos os alunos, mas tem também de ser responsabilizado por criar essas mesmas oportunidades, dentro dos princípios de equidade e igualdade de oportunidades, e por participar activamente nas mudanças e inovações dentro da escola e que possam conduzir a uma melhoria da qualidade das aprendizagens escolares. Finalmente, Peters refere a eficácia de custo, ou seja, na perspectiva desta autora é muito mais eficaz para o Estado, do ponto de vista económico, elaborar um currículo nacional que seja aberto e flexível, de modo a que possa ser contextualizado em função das especificidades ecológicas de cada realidade pedagógica, do que elaborar vários currículos diferentes e individuais, em função dessas mesmas especificidades.

Torna-se por isso, fundamental mudar o rosto da escola, transformando-a num espaço de cidadania que, também conforme Alarcão (2001), potencialize o desenvolvimento global e o ser pessoa de todos os que nela aprendem e ensinam, perspectivando-a como um contexto dinâmico no qual se aproveitam “as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições, fomentando, no seu seio, interações interpessoais” (*ibidem*: 15). É nesta mesma linha que a autora, e por analogia com o conceito de professor reflexivo, desenvolve o conceito de escola reflexiva, definindo-a como organização aprendente, participativa, democrática, autonomizante, educadora, que se pensa e que se avalia no seu projecto educativo e que gera conhecimento sobre si própria. Implica, por isso, o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os vários professores, e entre os professores e outros agentes educativos, na procura de soluções mais criativas para os problemas emergentes da própria prática, com vista à

passagem, tal como realçam Tedesco e Fanfani (2004), de uma cultura de cariz individualista e de isolamento ao nível do exercício da actividade docente e do desenvolvimento profissional para uma cultura de profissionalismo pensado como experiência relacional e colectiva.

Deste modo, ao nível da escola, enquanto organização mediadora e centro de decisão curricular, toma-se um conjunto de decisões que são consubstanciadas no seu projecto educativo e no seu projecto curricular.

Retomando os contributos de Pacheco (1996), a primeira decisão ao nível do contexto de gestão diz respeito à elaboração do projecto educativo. Costa (1991), citado por Pacheco (1994: 60), refere que o projecto educativo pode ser entendido como um documento pedagógico, elaborado com a participação activa dos vários intervenientes no processo educativo, e que visa definir as linhas orientadoras de toda a acção educativa, identificar os objectivos que se pretendem atingir, determinar o modelo organizacional da instituição escolar e estabelecer a identidade própria de cada escola, conferindo-lhe, tal como referem Leite, Gomes e Fernandes (2002), singularidade.

A segunda decisão ao nível do contexto de gestão refere-se, à elaboração do projecto curricular. Conforme Pacheco (1996: 91) a elaboração deste projecto é fundamental na medida em que permite “responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo”. É, assim, através do projecto curricular, que cada escola, a partir da análise das orientações subjacentes ao currículo nacional e da realidade social envolvente vai tomar um conjunto de decisões, de forma partilhada e colaborativa entre os vários parceiros educativos, quanto às aprendizagens consideradas prioritárias naquele contexto concreto e para aqueles alunos específicos, assim como, quanto aos modos que considera mais adequados para o conseguir com sucesso e qualidade.

3.2.1.3 Contexto de realização: sala de aula

Por fim, o terceiro nível de elaboração curricular pressupõe a construção, pelo professor, de um *projecto curricular de turma* de forma articulada com o projecto

educativo e curricular da escola, bem como, com o currículo nacional, surgindo o professor, e segundo Roldão (1999d) como um co-construtor e gestor de currículo.

Com efeito, é através do projecto curricular de turma que o professor, na sua acção educativa concreta, face aos alunos com quem trabalha toma as decisões curriculares que configuram os possíveis caminhos de descentralização curricular (Freitas, 1995).

Surge, assim, como uma oportunidade para promover uma abordagem curricular de natureza integrada e que, segundo Beane (2003), é aquela que permite relacionar a escola com os contextos reais de vida do dia-a-dia e que, por isso mesmo, permite aprofundar e alargar a compreensão que os alunos têm de si próprios e do mundo à sua volta, na medida em que parte de unidades temáticas centradas em problemas emergentes da realidade social próxima ou alargada, ou centradas em temas relevantes para os alunos. O autor acrescenta ainda que se trata de um tipo de abordagem que procura relações em todas as direcções, nomeadamente com a comunidade (local, nacional, transnacional, global), com o passado, com as diferentes disciplinas ou áreas curriculares, com os valores, contribuindo, deste modo, para a integração social e democrática dos alunos assim como, para a promoção de aprendizagens significativas. Trata-se de uma perspectiva que é coerente com a abordagem curricular ecológica proposta por Sá-Chaves (2000a) e já anteriormente explicitada.

Em síntese, o professor ocupa neste processo de contextualização curricular um papel chave sendo a ele que compete tomar as decisões com vista ao sucesso dos seus alunos nas múltiplas dimensões, exigindo, por isso, um conhecimento aprofundado dos seus alunos e dos contextos de acção.

3.3 PROCESSO DE RECONCEPTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Tendo como referência este quadro de mudança, também em Portugal se iniciou, nos finais da década de 80, um processo de reforma do Sistema Educativo Português, tornando-se evidente, neste processo, uma forte preocupação com as questões relativas à educação para a cidadania. Uma primeira e importante medida foi a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. De acordo com a mesma, uma das funções da escola é precisamente a de promover o desenvolvimento de “cidadãos livres, responsáveis,

autónomos, solidários, com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem no progresso e transformação da sociedade” (artigo 2º, ponto 4 e 5), numa perspectiva de sustentabilidade social e humana.

É nesta linha que se acentua com grande ênfase o objectivo de educar para a cidadania quando, no artigo 7º da mesma Lei, se acrescenta que *compete à escola proporcionar oportunidades que visem a promoção da maturidade cívica e sócio-afectiva dos alunos e de atitudes e hábitos de cooperação na família e na comunidade próxima, nacional e internacional*. Para atingir estes objectivos, a LBSE prevê, no seu artigo 47º, a introdução nos planos curriculares de uma área de “formação pessoal e social”, podendo esta área incluir como componentes “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito”. É neste complexo articulado de componentes que se inscreve o conceito de cidadania no seu sentido mais abrangente, aspecto este que abordaremos com maior detalhe no capítulo quatro.

Como se verifica, com a LBSE, a educação para a cidadania surge como um importante objectivo dos processos de reforma, tomando, numa fase inicial, a designação de “formação pessoal e social”, ou seja, acentuando a dimensão ontológica, já anteriormente referida, como objectivo fulcral de toda a acção educativa.

Por outro lado, e na mesma linha do enquadramento conceptual internacional já avançado, verifica-se, também, que, de acordo com o preceituado na referida Lei, “todos os cidadãos têm direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República”, competindo ao Estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino, garantindo a todos, sem excepção, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, tanto no acesso como no sucesso escolar e educativo (Artigo 2º, pontos 1 e 2).

Após a implementação da primeira fase da reforma curricular, orientada pelo Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, e começando-se a pôr em causa o sucesso dos próprios processos de reforma em curso, foi tomado um conjunto de medidas com vista ao

seu reencaminhamento através de um processo de reorganização curricular, dando-se particular ênfase à “educação, à integração e à cidadania” (Ministério da Educação, 1998).

De acordo com Leite e Fernandes (2002: 48-49) a actual reorganização curricular tem subjacentes os seguintes princípios:

“O princípio da autonomia, exercida através do desenvolvimento de um projecto educativo que visa responder às especificidades locais tendo em conta, quer as características da população de uma dada escola e do meio em que ela se situa, quer os recursos existentes (e também as suas limitações), mobilizando esse conhecimento de forma a construir uma educação de qualidade;

O princípio da participação local expresso na crença de que o exercício, por parte dos professores, de um ensino gerador de aprendizagens mais significativas é facilitado se estes tiverem um papel activo nesse currículo;

O princípio da diversidade curricular, expresso no reconhecimento de que, numa escola que é composta por diferentes realidades e que é frequentada por alunos diferentes entre si – e que deseja criar as mesmas condições de sucesso para todos esses alunos –, é inadequado um currículo centralizado e igual para todo o território nacional;

O princípio da educação, expresso na ideia da escola enquanto instituição educadora e que, por isso, tem de criar condições para que cada aluno e aluna, ao mesmo tempo que adquire conhecimentos nos domínios das várias ciências, se forme do ponto de vista pessoal e social, e se forme no exercício da cidadania;

O princípio da articulação e da funcionalidade do currículo, ou seja, o reconhecimento de que existem vantagens para a formação dos alunos quando o currículo se desenvolve de uma forma integrada, numa relação estreita entre as diversas áreas do saber, e não numa lógica meramente monodisciplinar e desligada das situações reais;

O princípio da não neutralidade do currículo, que reconhece que a organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos factores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos;

O princípio da não isolacionismo da escola, ou seja, o reconhecimento de que a escola não é a única instituição de formação e que, por isso, não se pode fechar numa “ilha”, e, ao contrário, tem de se abrir o mais possível ao meio, estabelecendo com ele fortes relações” (*op. cit.*).

Trata-se, com efeito, de um conjunto de princípios curriculares, que visam a criação de condições conducentes a uma aprendizagem de qualidade e de sucesso, assim como ao desenvolvimento integral dos alunos, assumindo a escola a sua finalidade socialmente transformadora.

Passados quinze anos das várias medidas tomadas no contexto do processo de reorganização curricular destaca-se o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que, retomando a filosofia subjacente à LBSE, aprova a reorganização curricular do ensino básico. Neste normativo reafirma-se uma nova conceptualização do conceito de currículo, atribuindo-se uma importância acrescida à Educação para a Cidadania, procurando-se, assim, criar condições para que a escola seja capaz de dar resposta, por um lado, às especificidades dos alunos, procurando elevar o seu nível educativo, combatendo a exclusão escolar e social e, por outro lado, às necessidades sociais emergentes em cada contexto. Ou seja, reconsideram-se as grandes finalidades da educação, até aí, ainda muito centradas nas componentes técnicas.

A necessidade da escola básica assegurar a formação integral dos alunos é, assim, reforçada, devendo para isso perceber-se colectivamente como *comunidade aprendente e reflexiva* (Alarcão, 2001) e assumir-se como um espaço privilegiado cujo objectivo fulcral é educar *na e para* a cidadania ou educar para o *aprender a ser* (Unesco, 1996). De acordo com esta perspectiva, que **constitui um dos aspectos mais inovadores** em termos de reconceptualização curricular, a educação para a cidadania surge como uma área curricular obrigatória, de natureza não disciplinar, “constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como sobre temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade” (Ministério da Educação, 1998: 9).

Trata-se, pois, de uma abordagem transcurricular, que atravessa não apenas todas as áreas disciplinares do currículo instituído, mas que remete também para todas as situações vividas na escola em interacção com os sistemas educacionais não formais.

Esta alteração apresenta-se muito inovadora, na medida em que aponta para abordagens curriculares mais integradoras e globalizadas centradas no desenvolvimento de competências para agir. Constitui-se, por isso, tal como já se referiu anteriormente, um forte desafio às práticas curriculares dos professores tornando-se necessário, e conforme Veiga (2003) que o professor se sinta não apenas como um recurso humano necessário ao funcionamento da instituição escolar, mas como sendo ele próprio uma pessoa cidadã empenhada no bem comum e, sobre a qual, recai uma enorme responsabilidade profissional, social e ética. É, então, neste objectivo, que a investigação tendente à melhoria da qualidade da formação dos professores também faz sentido, justificando com pertinência a realização de estudos que, como o presente, possam vir a contribuir para um

aprofundado conhecimento acerca das questões que, capítulo a capítulo, enquadram e fundamentam integralmente esta investigação.

SÍNTESE

Em conclusão, as profundas transformações que se têm operado nas sociedades actuais conduziram naturalmente a mudanças quer ao nível do que se considera essencial quando à dimensão substantiva do currículo, quer ao nível da sua gestão e desenvolvimento assumindo o professor um papel crucial neste processo como gestor e co-construtor de currículo. Por outro lado, o reconhecimento de que o público escolar é cada vez mais diverso, e de que cabe à escola uma parte fundamental da responsabilidade social de criar condições para que o direito à educação se torne uma realidade para todos, veio colocar aos professores e à escola novas exigências do ponto de vista curricular e educativo, destacando-se como um dos desafios o desenvolvimento de estratégias que promovam a educação para a cidadania, aspecto este que será aprofundado no capítulo seguinte pelo aspecto fulcral que representa neste estudo.

Não obstante os contributos diferenciados dos diferentes autores e perspectivas, salienta-se como questão fundamental nos processos de reconceptualização curricular a relevância atribuída ao conceito de desenvolvimento curricular pelo que ele comporta de reconhecimento do papel do professor e, concomitantemente, à sua responsabilização e compromisso com as finalidades últimas da educação: desenvolver pessoas, formar cidadãos.

CAPÍTULO QUATRO

CIDADANIA E EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos à contextualização do estudo no âmbito das questões inerentes à cidadania. Abordamos este conceito numa perspectiva simultaneamente diacrónica e sincrónica, tendo como referência linhas de pensamento das sociedades ocidentais, realçando-se os desenvolvimentos mais actuais do conceito. Finalmente, especificamos o conceito de *educação para a cidadania*, enfatizando os aspectos conceptuais mais relevantes para o presente estudo e que, de certa maneira, também nos parece justificarem a sua oportunidade e pertinência.

4.1. CONCEITO DE CIDADANIA

Sendo a cidadania um conceito central neste estudo importa proceder à análise do mesmo e das problemáticas inerentes à sua evolução para melhor se poder compreender a estreita relação entre cidadania, educação e formação de professores, assim como, os desafios que hoje se colocam a todos os cidadãos, na criação/sustentação de sociedades social e culturalmente equilibradas.

Conforme já se referiu anteriormente, parece ser hoje consensual que o termo cidadania ganhou um lugar de destaque na sociedade, principalmente a partir da década de 90 do século XX.

Com efeito, a ideia de cidadania é uma construção social e histórica que tem vindo a conhecer um progressivo enriquecimento (Cruz, 1997) ao longo do tempo. Conforme Ferreira, Miranda e Alexandre (2002), é igualmente de salientar que em cada momento específico da história, este conceito, à semelhança de outros, e tal como já foi referido, tem variado de autor para autor em função das próprias tradições políticas, culturais e até religiosas de cada contexto. É por essas razões, e tal como faz notar Praia (1999: 10), que para se falar de cidadania é necessário, ter-se em conta o contexto espaço-temporal a que

se faz referência”, na medida em que “os pressupostos teóricos que estão na base da concepção de cidadania se inter-relacionam com esse mesmo contexto”. Este aspecto tem contribuído para a existência de diferentes concepções e interpretações do que se entende por cidadania, tratando-se, deste modo, de um conceito ambíguo e plural, o qual está longe de ter uma significação estável e partilhada (Audigier, 1998), reconhecendo-se cada vez mais que se trata de um conceito multidimensional, dinâmico e, também ele, particularmente complexo.

4.1.1 Os atributos da cidadania

No entanto, e apesar da existência de diferentes concepções e interpretações do conceito de cidadania no contexto das sociedades democráticas, Cogan (1998) alerta para a existência de um conjunto de atributos subjacentes a qualquer uma dessas concepções, os quais podem variar de acordo com a natureza do próprio sistema político. Na perspectiva deste autor, estes atributos encontram-se organizados em cinco categorias, a saber: um *sentido de identidade*; o *gozo de certos direitos*; a *satisfação das correspondentes obrigações*; um certo grau de *interesse e envolvimento nas questões públicas*; e a *aceitação dos valores básicos da sociedade*.

Também na mesma linha, Henriques e colaboradores (2001: 18) mencionam a existência de diferentes interpretações do conceito de cidadania democrática, assentando essas diferenças em quatro dimensões, coincidentes com os atributos acima referidos. São elas: a *identidade que confere*; os *valores do cidadão*; o *compromisso político que implica*; e os *requisitos sociais necessários*, conforme se pode observar no Quadro 4.1, que explicita uma interpretação restrita *versus* uma interpretação alargada.

Numa perspectiva mais restrita e tradicional o conceito de cidadania traduz-se juridicamente na nacionalidade, definindo-se a noção de pertença a uma colectividade sobretudo quer através da colectividade local na qual o cidadão vive e interage directamente, quer através do Estado. Também nesta visão mais restrita do conceito a delimitação do território é geralmente identificada com o território nacional, onde os direitos e as obrigações são aplicáveis a um grupo, entendido como o conjunto de cidadãos nacionais titulares desses mesmos direitos. Acresce ainda o facto de, nesta perspectiva

mais tradicional, a participação na vida pública centrar-se essencialmente no exercício de uma cidadania mais convencional, exercida principalmente através do voto.

Contudo, e conforme já referimos anteriormente, as transformações que se têm feito sentir nas sociedades actuais exigiram que se repensasse o conceito de cidadania, contribuindo para a emergência de novas formas de cidadania, observando-se a transição para uma concepção que se apresenta mais abrangente e alargada. Isto significa, que num mundo cada vez mais globalizado, onde os Estados-nação estão cada vez mais interligados e interdependentes, a cidadania não pode continuar a restringir-se à identidade nacional, visto que hoje se reconhece que nenhum Estado-Nação pode operar em muitos domínios isoladamente do resto do mundo. Por isso, e numa perspectiva mais alargada a identidade deve ser entendida num *continuum* indo da identidade local, à regional, à nacional, à multinacional até à global, passando o cidadão a possuir referenciais que remetem para múltiplas identidades, assistindo-se à passagem de uma ideia de cidadão nacional para a ideia de cidadão do mundo. Por outro lado, nesta perspectiva mais abrangente, a relação dos cidadãos com a sociedade, de uma forma geral, é muito mais enfatizada, o que significa que cada um deve assumir o seu papel na sociedade participando de forma activa e responsável no seu desenvolvimento sustentável e equilibrado, através da sua participação em múltiplas iniciativas cívicas.

Quadro 4.1
Continuum de concepções de cidadania

Interpretação restrita	Conceitos	Interpretação alargada
A identidade conferida pela cidadania é vista em termos meramente formais, legais e jurídicos. Um cidadão tem um certo <i>status</i> civil com direitos associados, se pertence a um Estado, ou seja, a uma comunidade politicamente articulada.	Identidade	O cidadão deve ter consciência de si mesmo como membro de uma comunidade com cultura democrática, implicando responsabilidades, com direitos e obrigações, um sentido do bem comum, a liberdade, etc..
Os valores são assumidos através de responsabilidades principalmente locais e imediatas. É o cidadão que age no sentido de ajudar os seus vizinhos através da actividade voluntária.	Valores	Os valores cívicos originam responsabilidades que devem ser investidas em causas de alcance universal, suscitando os problemas globais tanto ou maior empenhamento que os locais.
Participação na vida pública reduzida a compromissos mínimos que o cidadão tem de assumir, como por exemplo, de ordem fiscal e de eleger os seus representantes.	Compromisso político	Abordagem muito mais participativa na democracia e empenhamento mais pró-activo na vida pública, nomeadamente através de iniciativas cívicas.
O estatuto de cidadania atribui igualdade formal de direitos e obrigações a cada cidadão pertencente a uma nacionalidade e/ou a uma comunidade supra-estatal.	Requisitos sociais	A cidadania exige a diminuição progressiva das desvantagens sociais e nacionais, no sentido de facilitar a coesão social e o acesso ao usufruto pleno da igualdade de direitos.

Fonte: Henriques e colaboradores (2001: 18-19)

Tal como se referiu, estes autores acrescentam ainda que estas diferentes interpretações podem ser percebidas como um *continuum* no qual as concepções podem remeter para interpretações mais restritas ou mais alargadas do conceito de cidadania. O desenvolvimento que se tem operado no conceito aponta para uma expansão do mesmo que, pelas múltiplas implicações, lhe confere níveis cada vez mais elevados de complexidade.

Por outro lado, este *continuum* conceptual também pode ser entendido numa dupla perspectiva, isto é, numa perspectiva diacrónica, na medida em que através de uma análise histórica se verifica que tem vindo a evoluir de concepções mais restritas para concepções

mais abrangentes, e numa perspectiva sincrónica, visto que, num mesmo momento histórico, perspectivas de cidadania mais restritas e mais alargadas podem coexistir.

4.1.2 Um olhar diacrónico sobre o conceito de cidadania

No que se refere ao desenvolvimento diacrónico do conceito, e embora historicamente se possam identificar diferentes estádios relativamente aos processos de desenvolvimento e construção da ideia de cidadania, é comum estabelecerem-se dois grandes períodos (Reisenberg, 1992; Faulks, 2000, Nogueira & Silva, 2001; Santos, 2005). O primeiro inicia-se na Grécia antiga e termina com o advento da modernidade, marcada principalmente pelos valores veiculados pela Revolução Francesa de 1789. O segundo inicia-se com a modernidade estando, no seu início, associado aos valores referenciais subentendidos pelos ideais da Revolução Francesa e à afirmação dos Estados-Nação.

4.1.2.1 Era pré-moderna: O legado da antiguidade clássica

De acordo com a revisão de literatura, parece ser unanimemente aceite que a origem do conceito de cidadania remonta à antiguidade clássica, tendo sido no espaço da *polis grega*, em Atenas, que a prática da cidadania teve a sua primeira expressão. A sua origem está assim ligada ao desenvolvimento da *polis*, entendida, conforme Carneiro (1997:391) “como comunidade organizada e considerada como forma suprema da vida colectiva e da expressão do espírito”, surgindo, assim, associada à vida em sociedade.

É de notar que as ideias de Aristóteles representam já uma primeira tentativa para desenvolver e sistematizar uma teoria de cidadania. Segundo Barbalet (1989: 12), para Aristóteles, “a cidadania era o *status* privilegiado do grupo dirigente da cidade-estado”. Também Parisot (2001) refere que o que distinguia, então, um cidadão das outras pessoas era a sua participação no exercício da justiça e do governo, sendo a participação activa na comunidade política o elemento central da cidadania. Entre nós Nogueira e Silva (2001: 16) referem que “para Aristóteles o *Homem* era por natureza um animal político, com o desejo de viver junto com os outros seres com os quais partilhava interesses comuns”.

As obrigações de cidadania estavam presentes em todos os aspectos da vida da *polis*. A ideologia cívica sustentava todas as instituições educacionais, de lazer e governamentais. Todas se preocupavam com o exercício e promoção de uma cidadania activa e com o ensino de um conjunto de valores considerados de origem divina, antigos e imutáveis. Deste modo, desde tenra idade que os cidadãos interiorizavam os valores inerentes ao que era considerado uma cidadania activa (Faulks, 2000). Conforme salienta Carneiro (1997) a *polis* constitui-se, assim, como o agente da *paideia*, ou seja, como agente de formação que tem como tarefa construir o homem como ser humano e como cidadão e, por isso mesmo, a ideia de *cidade* entendida como *cidade* educadora.

Contudo, a cidadania seria, na sua génese, exclusiva na medida em que só os cidadãos podiam usufruir de todos os direitos políticos, ficando excluídos os não-cidadãos (os estrangeiros, as mulheres, os escravos e os bárbaros), sendo este estatuto de desigualdade e discriminação entendido como natural, imutável e socialmente aceite sem discussão (Nogueira e Silva, 2001; Ferreira, 2003; Santos, 2005).

Tal como na Grécia, também para os Romanos a cidadania remetia para um estatuto privilegiado inerente à participação política. Na antiga Roma, a sociedade escravagista era “dominada pelos patrícios, os quais detinham a cidadania e os direitos políticos. À plebe, constituída por romanos não nobres e por estrangeiros, não cabia qualquer tipo de direito” (Filho e Neto, 2001: 2). Porém, este quadro foi-se alterando progressivamente à medida que o império se expandia, possibilitando o acesso à cidadania a todos os romanos de nascimento, mesmo que fossem escravos libertos, sendo, por isso, e de acordo com Nogueira e Silva (2001), a concepção romana marcada pelo seu carácter crescente de inclusão, contrariamente à concepção grega. No entanto, e conforme as autoras, com a expansão do império romano a ideia de cidadania foi perdendo gradualmente a sua associação com a participação, tornando-se um instrumento de controlo social e de pacificação. Ao desligar-se da ética da participação, foi-se tornando um conceito legalista, reduzindo-se, para a maioria dos cidadãos romanos, à guarda e segurança judicial. A cidadania tornou-se, então, pouco mais que a expressão das normas da lei (*ibidem*: 18).

Conforme também refere Faulks (2000), depois da queda do império romano no ocidente e com o advento da Idade Média, o reconhecimento da importância da cidadania foi enfraquecendo. Com efeito, nas sociedades medievais, a comunidade política é

substituída pela igreja, passando esta a constituir-se como o referencial ao nível da lealdade e da conduta moral, substituindo-se, deste modo, o exercício da cidadania pela procura da salvação pessoal.

Este quadro só começou a reverter-se tardiamente, principalmente no contexto da formação dos Estados-Nação.

4.1.2.2 Era moderna: O legado da Revolução Francesa

Conforme Faulks (2000), as noções modernas de cidadania estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do Estado liberal, que assenta na igualdade de todos os homens perante a lei, e à afirmação dos Estados-Nação. Estas noções remontam à Revolução Francesa e à consequente Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, através da qual “os direitos deixaram de ser privilégio apenas de certos grupos sociais ou pessoas, para se expandirem ao cidadão individual no contexto da nação [...]” (Nogueira e Silva, 2001: 42). De facto, quer para Faulks (2000), quer para Nogueira e Silva (2001), a Revolução Francesa foi fundamental para a constituição da ideia de nação e para a fusão da lógica de Estado com a de nação. Para uma melhor compreensão desta fusão consideramos pertinente proceder a uma breve análise das noções de Estado e de nação.

Com efeito, o Estado é uma entidade detentora do poder político, económico e coercivo, que controla um território, com uma população permanente, demarcado por fronteiras. Pode ser, assim, definido através de três elementos constitutivos: o povo, o território e a soberania (Henriques *et al*, 1999). Paralelamente, a ideia de nação pode ser entendida como uma colectividade organizada, coesa e unida por uma história, cultura e língua comuns. Deste modo, e conforme Nogueira e Silva (2001: 41), o Estado, através do exercício do poder político “torna-se nação quando a comunidade que organiza num determinado espaço territorial, económico e social toma consciência da sua própria identidade histórica, cultural e linguística, enquanto civilização de fronteiras bem definidas”

Da fusão da lógica de Estado com a lógica de nação emerge então uma vinculação entre a cidadania e o Estado-Nação (L. Vieira, 1999), contribuindo para que as barreiras

entre cidadania e nacionalidade se confundissem, politizando-se, deste modo o conceito cultural de nacionalidade (Heater, citado por Nogueira e Silva, 2001).

As noções modernas de cidadania foram, assim, construídas tendo por base um conjunto de direitos e deveres por parte do cidadão relativo ao seu Estado-Nação. É por isso uma construção baseada na ideia de pertença a uma comunidade, que tinha subjacente a tradução jurídica na nacionalidade, sendo os direitos e deveres concedidos aos cidadãos, que detinham uma mesma nacionalidade no âmbito do Estado. É por estes motivos que Cruz (1997) refere que não é por acaso que a ideia de cidadania se traduzia juridicamente na nacionalidade, na medida em que despontou com a afirmação do Estado-Nação.

Pela via linguística e interpretativa dos significados, também Audigier (1998) analisa algumas definições de cidadão e de cidadania propostas em dicionários de várias Línguas e chega à conclusão que, apesar das diferenças no interior de cada definição, existem alguns pontos comuns. Deste modo, e tal como afirma o autor, os conceitos de “cidadão e cidadania apelam sempre à delimitação de um território e de um grupo, território onde os direitos são aplicáveis e grupo como conjunto de pessoas titulares desses direitos.” (*ibidem*: 5).

A questão dos direitos do cidadão assume um papel importante na própria conceptualização da ideia cidadania. De facto, o conceito de cidadania foi-se construindo em função de diferentes tipos de direitos, correspondendo-lhes quer instituições sociais diversas através das quais esses mesmos direitos podem ser exercidos, quer processos de afirmação diferenciados do ponto de vista histórico e cultural, processos, esses, complexos e conflituais, traduzindo-se também no alargamento dos beneficiários desses mesmos direitos (Barbalet, 1989; Trindade, 2000).

Segundo Nogueira e Silva (2001), quando se fala em direitos, torna-se fundamental referir o trabalho desenvolvido por T. H. Marshall neste âmbito. Marshall identificou três elementos conceptuais e historicamente distintos na cidadania. O primeiro elemento diz respeito aos direitos de primeira geração identificados como **direitos cívicos** ou liberais. Estes direitos foram essencialmente desenvolvidos durante o século XVIII e dizem respeito à liberdade, à privacidade, à propriedade e à segurança, sendo designados por Cruz (1997) como direitos de **cidadania da liberdade**. Tinham como objectivo defender o homem na sua individualidade, contrapondo-o ao Estado que não devia intrometer-se no domínio privado do indivíduo. Contudo, e conforme faz notar o autor, trata-se mais de uma

liberdade para o mercado do que de uma liberdade para a democracia, estando limitada a alguns estratos sociais, nomeadamente a burguesia. Como tal, a cidadania era, ainda, um conceito exclusivo e por isso mesmo não extensível a todas as pessoas e grupos.

No final do século XIX, devido às pressões para o alargamento do número de direitos e dos beneficiários dos mesmos, a configuração conceptual da cidadania alterou-se, tendo-se afirmado os direitos democráticos de participação na vida política, comumente designados de **direitos políticos** ou de segunda geração. Esses direitos diziam respeito ao direito de associação profissional e sindical, ao direito de igual acesso a cargos públicos e ao direito de sufrágio, que se tornou cada vez mais alargado, assistindo-se à passagem do sufrágio censitário e capacitário, limitado apenas aos possuidores de uma mínima alfabetização e aos contribuintes, para o sufrágio universal. Conforme Cruz (1997) passa a ser o cidadão, integrado no Estado e na sociedade política, o sujeito desses direitos e não o indivíduo contraposto ao Estado. A cidadania transforma-se, assim, de mera liberdade em **cidadania da participação**.

Finalmente, e na linha de expansão conceptual já referida, durante o século XX, a cidadania assume uma nova dimensão. Deste modo, para além de cívica e política torna-se também social, tratando-se agora, segundo o mesmo autor, de uma **cidadania da solidariedade**, passando então a integrar na sua definição, para além da liberdade e da participação, o dever da solidariedade. Os **direitos sociais**, ou de terceira geração, implicam, assim, o acesso por parte de cada um dos cidadãos aos bens sociais básicos, direitos estes que devem ser garantidos pelo Estado. Estas formas sociais de cidadania encontram-se associadas à afirmação do Estado Providência, constituindo-se como o “[...] ponto mais alto de um longo processo de evolução dos direitos de cidadania” (Giddens, 1999:20), correspondendo ao ideal de cidadania na perspectiva de Marshall.

Conforme o Grupo de Lisboa (1994: 64)¹, o Estado-Providência “é um sistema fundado num contrato social, tácito e explícito, que garante e promove a segurança social individual e colectiva, a justiça social e as formas efectivas de solidariedade humana e intergeracional” Este contrato social tem constituído a base do desenvolvimento económico, político, cultural e do bem-estar das modernas sociedades industriais e Estados-Nação.

¹ Este Grupo é composto por um conjunto de personalidades ligado aos mundos académico, industrial e cultural da Europa Ocidental, América do Norte e Japão, presidido pelo Dr. Riccardo Petrella e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Da actividade de reflexão desenvolvida por este Grupo nos anos de 1992 e 1993 resultou a obra “Limites à competição” publicada em 1994 pela Fundação.

De acordo com a mesma fonte, apesar do conteúdo do contrato social variar de país para país (Europa Ocidental) e entre regiões (Europa, EUA e Japão), orienta-se por quatro preocupações fundamentais:

- **“O direito ao trabalho:** pleno emprego, emprego duradouro e melhoria das condições de trabalho, nomeadamente ao nível dos salários, de indemnizações, do horário semanal e da participação dos trabalhadores.
 - **A luta contra a pobreza:** garantia de um rendimento mínimo e outras formas de assistência social para combate à pobreza e à exclusão social.
 - **A protecção contra os riscos sociais:** segurança social e/ou outras medidas de seguros para proteger os trabalhadores e as suas famílias, contra a doença, os acidentes, o desemprego e a morte.
 - **A promoção de igualdade de oportunidades:** despesas públicas na área da educação, da formação profissional, dos transportes, da cultura e do lazer, medidas discriminatórias positivas em favor de áreas menos privilegiadas e de grupos e minorias sociais em elevado risco social”
- (*ibidem*: 64-65).

Não há dúvida de que esta evolução ao nível da conquista dos direitos pelos cidadãos tem contribuído para assegurar um grau razoável de segurança, prosperidade e liberdade para a maior parte dos membros das sociedades ocidentais. Contudo, a evolução histórica da perspectiva de cidadania moderna, tal como é concebida por Marshall, está muito centrada no Estado e muito agarrada à esfera da Lei (Santos, 2005), exigindo pouco do cidadão sendo, por isso mesmo, designada muitas vezes de cidadania "passiva", na medida em que a ênfase é colocada nas regalias passivas e na ausência de deveres cívicos. Tendo por base este pressuposto, e conforme Kymlicka (1998), a maior parte dos pensadores entendem que a aceitação passiva de direitos deverá ser complementada através do exercício activo de responsabilidades e virtudes, muito embora os pensadores discordem quanto às virtudes consideradas mais importantes e também sobre o melhor modo de as promover.

Na perspectiva de Cruz (1997), as transformações que têm ocorrido na sociedade actual, e já anteriormente referidas, também têm vindo a alterar este quadro, promovendo a necessidade de, face a elas e às suas consequências, repensar o conceito de cidadania, conduzindo esse processo à emergência de novas formas para o seu exercício. Desta forma, observa-se a transição da noção de cidadania, entendida como mera participação na vida

política através do voto, para uma definição que, tal como fazem notar Nogueira e Silva (2001: 12), se apresenta mais abrangente e sociologicamente sustentada, o que “implica uma ênfase superior na relação dos cidadãos com a sociedade de uma forma geral. Problemas e questões sociais como a pobreza, desigualdades associadas ao sexo de pertença, identidade nacional, democracia participativa, minorias e mesmo questões ambientais começam agora a ser analisadas em termos de cidadania”.

Estas questões, têm contribuído para a emergência de uma sociedade civil global, composta por um conjunto de grupos sociais organizados e de instituições (associações voluntárias, organizações não lucrativas, organizações não governamentais), fortemente inspiradas por profundos princípios morais e humanos, e que têm actuado a nível local, nacional e global em todas as esferas da actividade humana, com o objectivo de melhorar as condições e o desenvolvimento social nos planos individual e colectivo. Esta sociedade civil tem desenvolvido o seu trabalho em diversas frentes, como por exemplo, na luta contra a subnutrição e a fome no mundo, a melhoria das condições dadas às mulheres no trabalho, no lar e na vida pública, a preservação do equilíbrio ecológico, a luta contra a destruição da camada do ozono e a redução da pobreza, da exclusão social e da intolerância (Grupo de Lisboa, 1994), o que remete para novas formas de exercício da cidadania, sobretudo associada a movimentos sociais.

Por tudo isto, constata-se que o conceito de cidadania se encontra, ainda, em processo de desenvolvimento e, de acordo com Trindade (2000), longe de estar encerrado, pois como faz notar o autor, os direitos de cidadania ainda não são universalmente usufruídos, além de considerar necessário alargar-se o seu âmbito, incluindo-se no conjunto de direitos cívicos, políticos e sociais, **os direitos da Terra** o que nos remete para a visão planetária de Morin (1991) avançada anteriormente.

4.1.2.3 Cidadania multidimensional: uma visão complexa

4.1.2.3.1 Cidadania global

As características das sociedades contemporâneas e os desenvolvimentos a que se têm vindo a assistir ao nível da conceptualização da ideia de cidadania exigem do cidadão,

enquanto entidade individual e colectiva, a capacidade para pensar em termos planetários não só em relação às ameaças e dificuldades que hoje o mundo enfrenta, mas também “no tocante aos tesouros ecológicos, biológicos e culturais que se têm de salvaguardar” (Morin, 1991: 188). É por isso fundamental, e conforme salienta o Grupo de Lisboa (1994), que, independentemente das dificuldades que o mundo hoje enfrenta, a sua unidade deve ser evidenciada, propondo, assim, uma “**governança global cooperativa**” a qual poderá ser concretizada através de uma intervenção activa e responsável dos cidadãos e das comunidades mundiais e consubstanciada em quatro contratos globais: o **contrato para as necessidades básicas** – remover as desigualdades; o **contrato cultural** – tolerância e diálogo de culturas; o **contrato democrático** – a caminho da governança global; o **contrato do planeta Terra** – desenvolvimento sustentado, sendo o objectivo de cada contrato social global “o de estimular o crescimento da riqueza de forma mais sustentada, numa perspectiva humana, social, económica, ambiental e política” (*ibidem*: 185).

Deste modo, e de acordo com o Grupo de Lisboa (1994), “a governança global efectiva constitui um sistema que, dirigido por indivíduos e instituições, segundo regras e mecanismos comumente definidos, assegura que todas as partes envolvidas contribuam para (e retirem benefícios de):

- Uma utilização dos recursos naturais e artificiais, disponíveis e potenciais, de forma eficiente e ecologicamente sã (isto é, uma economia mundial eficiente);
- Importantes formas de solidariedade social responsável, entre as diversas gerações e os diferentes grupos, bem como em relação às gerações futuras (isto é, justiça social universal);
- Um enquadramento dinâmico e multivariado, para a promoção e desenvolvimento da identidade cultural, do diálogo e da integração (isto é, liberdade e diversidade cultural genuínas);
- A maior participação possível dos indivíduos e grupos no sistema decisório, baseada numa comunicação e informação pluralista e inspirada pelo interesse público (isto é, uma forma avançada de democracia política)” (*ibidem*: 164-165).

A partir da análise dos princípios e dimensões subjacentes ao **contrato de governança global** proposto pelo Grupo de Lisboa (1998), parece emergir um conjunto de dimensões inerentes ao conceito de cidadania.

Com efeito, no artigo “*educação para a cidadania e cidades educadoras*” de Roberto Carneiro (1997), o autor identifica cinco dimensões que, na sua perspectiva, permitem definir um *novo paradigma de cidadania*: são elas: uma *cidadania democrática*,

uma *ciudadania social*, uma *ciudadania paritária*, uma *ciudadania intercultural* e uma *ciudadania ambiental*. Estas cinco dimensões de cidadania são igualmente apresentadas e aprofundadas na obra *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, coordenada por Imbermón (2002) e, tendo em vista uma compreensão aprofundada, a elas nos referiremos com maior profundidade nos pontos seguintes.

Uma cidadania democrática

Conforme refere Zaragoza (2002: 15) a democracia é considerada, cada vez mais, como condição indispensável para uma paz² duradoura, sendo fundamental para o exercício dos direitos humanos, tendo em vista, não apenas o homem como ser individual, mas também o homem como ser solidário, inserido num contexto social no qual age quotidianamente.

De acordo com Henriques *et al* (1999: 21) “a democracia é um regime caracterizado pela limitação do poder político emanado do povo, através da supremacia da lei fundamental consensualmente aceite pelo mesmo povo. [...]”. Os autores acrescentam ainda que “num regime democrático, o conjunto de cidadãos é soberano e o governo [eleito pelo povo] procura o bem comum e não o bem de determinados grupos, classes ou indivíduos”, tornando-se necessário, tal como realçam, que “a vontade dos governantes se subordine aos princípios de Estado de direito”. Um estado de direito “é um Estado que se caracteriza pela supremacia do Direito, ou seja pela superioridade dos princípios constitucionais - escolhidos pela população e fundados nos direitos humanos – sobre a vontade dos indivíduos chamados a executar esses princípios” (*ibidem*: 22). Esta supremacia do Direito implica muito mais do que a existência de uma constituição escrita e legislação. Implica sobretudo “uma atitude de respeito pela lei, e o acatamento das decisões tomadas de acordo com o processo legal e sob forma legal [...]”. Contudo, nesta perspectiva de democracia o papel do cidadão parece ser assaz limitado circunscrevendo-se, principalmente à participação política e ao cumprimento da lei. Se, por um lado, a participação política e o cumprimento da lei se constituem como condição necessária para

² Paz, entendida não apenas como ausência de guerra, mas também como equilíbrio ambiental, justiça económica e social, liberdade e participação política e tolerância e abertura multicultural (Núcleo de Estudos para a Paz - Centro de Estudos Sociais de Coimbra).

o funcionamento da democracia, por outro, são manifestamente insuficientes uma vez que a construção e a preservação da democracia e das instituições democráticas depende também de certas qualidades e virtudes do cidadão (Kymlicka, 1998). Este aspecto é reforçado por Zaragoza (2002:17) quando refere que a vida em democracia não pode limitar-se somente ao exercício do direito de voto, delegando nos governantes toda a iniciativa política, social e económica. Nesta mesma linha de pensamento Ambrósio (2006: 79) refere também que a perspectiva de se ser cidadão que delega “nos mandatários públicos, sob o controlo dos partidos e das organizações patronais, sindicais, sociais a resolução dos problemas quotidianos ou o futuro já não se coaduna com a realidade actual”. Com efeito, a vida democrática necessita da participação activa de todos os cidadãos, tornando-se necessário que os mesmos passem de meros votantes a autênticos actores sociais. Trata-se, deste modo, de uma cidadania alicerçada no respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e numa cultura cívica e de paz, a qual requer a participação de todos no governo da *cidade* e na vida comunitária (Carneiro, 1997) local, regional, nacional, transnacional e global, devendo a resolução dos conflitos ser feita sem o recurso à violência, o que remete para a ideia de cidadania como uma prática diária e não somente como um princípio jurídico (Zaragoza, 2002).

Este parece ser também o entendimento expresso no “Glossário de Termos de Educação para a Cidadania Democrática: Desenvolver uma compreensão partilhada”, elaborado por Karen O’Shea (2003), no âmbito do Projecto de Educação para a Cidadania Democrática, do Conselho da Europa. Neste documento o termo democracia é claramente entendido como uma forma de viver em conjunto numa comunidade, sendo fundamental o facto de se poder escolher entre diferentes soluções para as questões ou problemas que surjam e poder ter a liberdade de o fazer. Nesta perspectiva a tónica é colocada na ideia de participação e, por isso, a designação de cidadania participativa, que pressupõe que os cidadãos sejam encarados como cidadãos activos e capazes de ocupar o seu lugar na sociedade, exercendo a sua cidadania através da participação em múltiplas iniciativas cívicas para além da mera participação política através do acto de votar, comprometendo-se, igualmente, de forma pessoal e colectiva, com as comunidades e com as instituições da sociedade civil, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável da própria sociedade em geral. Verifica-se, deste modo, uma evolução de uma perspectiva mais individualista para uma perspectiva mais solidária através da comunicação e do diálogo

onde todos os participantes têm voz, de acordo com o princípio da igualdade de oportunidades, na procura de consensos, tal como já vimos anteriormente com Habermas (Machado de Abreu, 1992).

Uma cidadania social

Tal como referem Nogueira e Silva (2001: 39) “do ponto de vista teórico, e no que diz respeito à vida pública, todos os membros das sociedades ocidentais têm um estatuto igual e possuem iguais direitos”. Contudo, Barbalet (1989: 11) chama a atenção para o facto de que “o problema de quem pode exercer a cidadania e em que termos não é apenas uma questão do âmbito legal da cidadania e da natureza formal dos direitos que ela implica. É também uma questão de capacidades não políticas dos cidadãos derivadas dos recursos sociais que eles dominam e a que têm acesso” factor este, que tem conduzido a grandes desigualdades sociais e a um desfasamento cada vez maior entre o discurso teórico e aquilo que na realidade se constata. Por outro lado, e conforme refere Majó (2003) é também verdade que as pessoas não são iguais na sua natureza física, nas suas capacidades intelectuais, necessidades e aspirações assim como na sua vontade e no seu esforço pessoal. Será por isso difícil pensar que todos disponham sempre de idêntico nível de recursos, já que estes aspectos também influenciam na sua obtenção. Apesar da importância que estas características individuais possam assumir, considera-se ser inquestionável que a promoção de uma verdadeira ética de participação, na linha do que já foi anteriormente referido, implica o reconhecimento de que para participar é essencial que os indivíduos possuam recursos, nomeadamente recursos materiais, intelectuais, educação, informação, saúde e tempo, de forma a combater a exclusão social e as múltiplas formas de marginalização. É, por isso, imprescindível uma cidadania social que parta de uma noção apurada de justiça, que defenda sobretudo os mais fracos e carenciados e que tenha como premissa fundamental a igualdade de oportunidades (Carneiro, 1997), de modo a garantir a todos as “ferramentas” necessárias assegurando, a cada um, por um lado, uma vida minimamente digna em qualquer circunstância e, por outro, a possibilidade de cada um atingir, em função da sua vontade e do seu esforço pessoal as suas aspirações, desde que isso não ponha em causa os direitos dos outros e o bem comum. Julgamos que isto só é

possível com o contributo de todos através de uma forte consciencialização, por parte de qualquer cidadão, dos seus direitos e, sobretudo, das suas responsabilidades e deveres sociais, assumindo assim o seu compromisso social para com a sociedade em geral e para com o bem comum, fortalecendo-se deste modo os laços de solidariedade quer a nível local e nacional, quer a nível transnacional e global. E julgamos que esta é a finalidade última e mais nobre da educação em todas as suas modalidades, tipos e níveis o que permite acentuar a profunda relação entre as áreas científicas que neste estudo se entrecruzam.

Uma cidadania intercultural

Segundo Roberto Carneiro (1997), e conforme se tem vindo a referir recorrentemente, as sociedades actuais são crescentemente plurais e complexas. Como tal, torna-se necessário o diálogo entre culturas de modo a facilitar o desenvolvimento de valores democráticos como o respeito, a tolerância, a solidariedade e a justiça, facilitando assim a gestão das diferenças garantindo, ao mesmo tempo o pleno respeito pela dignidade humana. Deste modo, a cidadania intercultural emerge como meio de afirmação de uma cultura de tolerância e de paz “onde a construção identitária não tem forçosamente de se fazer contra os outros diferentes” (Carneiro, 1997: 403). Neste contexto, Banks (2004), posicionando-se na mesma linha de Kymlicka (1995), considera que os cidadãos nos Estados democráticos deveriam ter a oportunidade de manter os laços com as suas raízes culturais, devendo ser-lhes dado ao mesmo tempo a possibilidade de participarem numa cultura nacional partilhada. Considera, assim, que o grande desafio que, hoje, se coloca às sociedades democráticas é encontrar o equilíbrio entre a diversidade e a unidade, argumentando que unidade sem diversidade leva à repressão e hegemonia cultural, do mesmo modo que, diversidade sem unidade, conduz à ruptura do Estado-Nação.

O conceito de cidadania intercultural parece-nos surgir, deste modo, como forma de dar resposta à exclusão e marginalização, permitindo uma visão social mais solidária, integradora e compreensiva.

Uma cidadania paritária

Na continuidade do ponto anterior, apesar dos avanços e dos progressos registados nas sociedades contemporâneas, tem-se vindo, continuamente a assistir a fenómenos de desigualdade, associada ao género, à raça, à imigração, à classe social ou à orientação sexual (Nogueira e Silva, 2001). Torna-se, assim, necessária uma cidadania paritária que assegure a todos, sem excepção, a igualdade de oportunidades no acesso aos direitos fundamentais e que convoque “para cada tarefa, para cada posto, para cada combate cívico, o melhor de entre os seus cidadãos” (Carneiro, 1997).

Uma cidadania ambiental

Tal como salienta Martins (2003) é inquestionável o contributo do desenvolvimento científico e tecnológico para o aumento da qualidade de vida de um número cada vez maior de pessoas, tornando-lhes acessível um número crescente de bens (materiais, objectos e serviços) em melhores condições e a custos mais baixos. Contudo, se é certo que o desenvolvimento científico e tecnológico tem contribuído para melhorar a qualidade de vida de um número cada vez mais alargado de pessoas, por outro, e conforme a autora, também tem gerado novos e complexos problemas. Deste modo, Martins (*ibidem*) chama a atenção para a importância de se reflectir sobre o uso social que se pode fazer deste mesmo avanço científico e tecnológico para que não se transforme numa ameaça real para o planeta. Paralelamente a progressiva consciencialização relativamente à natureza finita, tanto ao nível do espaço como dos recursos, exigem uma mudança nos modos de pensar e de encarar o mundo conduzindo a uma nova ética de relação do homem com a natureza, assente numa maior prudência, responsabilidade, solidariedade e participação de todos os cidadãos nas decisões que a todos afectam.

Neste contexto assume particular importância a ideia de uma cidadania ambiental que “investe na qualidade total do ecossistema e na sua preservação” (Carneiro, *ibidem*), tornando-se, desta forma, fundamental uma educação ambiental e uma educação em Ciências que permita a todos os indivíduos um melhor conhecimento da Ciência e das suas inter-relações com a Tecnologia e a Sociedade, enformado por um pensamento crítico e

reflexivo, com vista “a uma melhor qualidade de vida, num ambiente mais equilibrado e sustentável no futuro” (Vieira e Martins, 2004: 47).

4.1.2.3.2 Qualidades do cidadão do século XXI

Os princípios subjacentes aos quatro contratos globais propostos pelo Grupo de Lisboa (1994) rumo a uma **“governança global cooperativa”** e as cinco dimensões do conceito de cidadania propostas por Roberto Carneiro (1997) exigem ao cidadão um conjunto de qualidades e virtudes de forma a ser capaz de viver nas complexas sociedades actuais e futuras.

Neste sentido, destaca-se o estudo internacional *“Citizenship Education Policy Study Project (CEPS)”* publicado na obra *“Citizenship for the 21st Century: An International Perspective”*, editada por John Cogan e Ray Derricott em 1998. Este estudo foi desenvolvido por um grupo de investigadores de nove países: Inglaterra, Holanda, Grécia, Alemanha, Hungria, Canadá, EUA, Japão e Tailândia. Participaram 182 especialistas de diversas áreas, dos países referidos, nomeadamente, pessoas ligadas ao mundo da política, dos negócios, da indústria, da ciência, da tecnologia, da saúde, da educação, da cultura e dos meios académicos, tendo os dados sido recolhidos através de entrevistas e questionários durante um período de 18 meses. O estudo teve como objectivo analisar as mudanças ocorridas no conceito de cidadania nos últimos vinte cinco anos e analisar também as implicações dessas mudanças nas políticas educativas dos nove países. É de salientar que um dos aspectos mais inovadores deste estudo, e que emergiu da própria análise dos dados, diz respeito à apresentação de uma **nova concepção de cidadania, designada de cidadania multidimensional**. A caracterização desta concepção é apresentada por Kubow, Grossman e Ninomiya na mesma obra. Trata-se de uma concepção abrangente, complexa e multifacetada à qual está subjacente um conjunto de oito características e qualidades identificadas pelos participantes neste estudo e que, na perspectiva dos mesmos, qualquer cidadão, independentemente da sua nacionalidade, deve possuir para ser capaz de enfrentar com sucesso os desafios do futuro. Deste modo, a cidadania multidimensional implica:

1. “A capacidade para perceber e abordar os problemas como membro de uma sociedade global;
2. A capacidade de trabalhar em conjunto desempenhando de forma responsável a sua função e deveres perante a sociedade;
3. A capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.
4. A capacidade de pensar de forma crítica e sistemática;
5. A disponibilidade para resolver conflitos de forma pacífica (não violenta);
6. A disponibilidade para mudar o seu estilo de vida e hábitos de consumo com a finalidade de proteger o ambiente;
7. A capacidade para defender os direitos humanos;
8. A capacidade e a disponibilidade para participar na vida política a nível local, nacional e internacional” (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998: 116).

Estas qualidades e virtudes remetem-nos para as características do mundo em que, de acordo com os especialistas consultados, os cidadãos irão viver. Ou seja, um mundo cada vez mais complexo, interligado e interdependente no qual as questões que afectam a vida das pessoas são globais e transculturais. Assim, e tal como referem os mesmos autores, para os participantes nesta investigação é fundamental que os cidadãos sejam capazes de abordar os problemas que se lhes colocam como membros de uma sociedade global e interligada, desafiando os cidadãos a definirem-se a si próprios num contexto muito mais vasto e a expandirem o seu conceito de identidade, incluindo nessa mesma identidade, não apenas a identidade nacional, mas também a identidade local, regional e, sobretudo, global. Por outro lado, o facto de se ser cidadão de um mundo global e multicultural vem reforçar a necessidade dos cidadãos compreenderem, aceitarem e tolerarem as diferenças culturais para que possam trabalhar cooperativamente e sem violência, aceitando a diversidade como algo que é enriquecedor e necessário preservar e não como factor de desigualdade, conforme salientam Boixader e Lorente (2003). No entanto, é de referir que os autores também fazem notar que, quando a diversidade se traduz em desigualdade, então torna-se necessário combatê-la.

Do mesmo modo, para que os cidadãos possam compreender a complexidade das questões que lhes são colocadas e para que possam decidir de forma responsável que posição tomar e como agir, é necessário que os mesmos desenvolvam competências de reflexão crítica, às quais se acrescentam, o desenvolvimento de quadros de cultura que lhes permitam questionar e equacionar as implicações das suas escolhas e acções antes de decidirem que caminho seguir. Ou seja, desenvolver uma competência reflexiva e crítica

no quadro dos posicionamentos anteriormente referenciados (Schön, 1992a; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2002a, entre outros).

4.1.3 Um olhar sincrónico sobre o conceito de cidadania

Tal como se teve oportunidade de referir anteriormente, se por um lado é possível constatar que o conceito de cidadania evoluiu de perspectivas mais restritas para perspectivas mais amplas e abrangentes, por outro é também possível verificar que diferentes concepções e interpretações de cidadania podem coexistir num mesmo contexto espaço-temporal. Com efeito, ao analisar-se o contexto dos diferentes países que actualmente integram a própria União Europeia facilmente se reconhece que se trata de um conjunto de países com trajectórias e tradições culturais, económicas, políticas, sociais, linguísticas e religiosas diferentes. Estas diferenças manifestam-se de várias formas, nomeadamente ao nível das próprias concepções e práticas de cidadania.

De facto, esta diversidade de perspectivas ao nível do conceito de cidadania, é claramente evidenciada num estudo, conduzido por Ross e seus colaboradores (2004), apresentado na sexta conferência anual promovida pela rede de trabalho europeia “*Children’s Identity and Citizenship in Europe*” (CICE)³, realizada na cidade de Cracóvia – Polónia, em Maio de 2004.

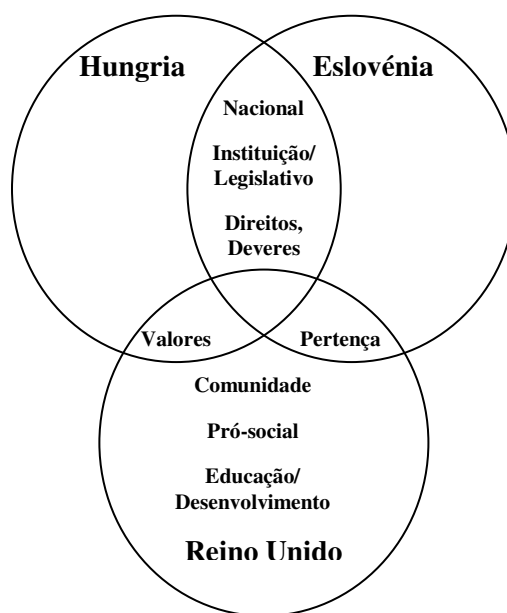
O estudo envolveu três países europeus – Inglaterra, Hungria e Eslovénia – e contou com a participação de 50 professores do 1º ciclo do ensino básico e 50 professores do Ensino secundário de cada país participante. Teve como principal objectivo identificar as diferenças e as semelhanças existentes na forma como os professores destes três países, compreendiam os termos “cidadania”, “empresa”, “cooperação” e “competição” (Ross *et al*, 2004).

³ A CICE é uma rede de trabalho europeia apoiada pela Comissão Europeia através do Programa Erasmus desde 1998. Esta rede conta com aproximadamente 260 membros pertencentes a cerca de 90 a 100 instituições de ensino superior de 29 países europeus, partilhando todos os seus membros um interesse comum: compreender como é que as crianças e jovens europeus constroem a sua identidade e cidadania no contexto da Europa contemporânea. Todos os anos, durante o mês de Maio, esta rede costuma realizar uma conferência na qual são apresentados os trabalhos desenvolvidos no âmbito da mesma, estando igualmente aberta à participação de outras pessoas e investigadores que estejam desenvolver estudos e trabalhos no âmbito da cidadania.

Após a análise dos dados recolhidos os investigadores identificaram, para o termo cidadania, onze categorias de análise: a) nacional; b) legal/institucional; c) símbolos; d) diversidade; e) deveres e direitos; f) valores; g) pertença; h) comunidade; i) comportamentos pró-sociais; j) educação/desenvolvimento, e l) outros.

De acordo com a análise preliminar dos dados verificaram-se diferenças significativas entre os países participantes. Deste modo, e conforme se pode observar na figura 4.1, para os professores britânicos a cidadania parece estar mais associada a comportamentos pró-sociais, ao sentido de comunidade e à educação. De acordo com os mesmos autores, esta última categoria é particularmente referida pelos professores britânicos do ensino secundário, encontrando os autores como possível justificação para tal, o facto de se ter introduzido recentemente em Inglaterra a cidadania como uma área específica do currículo escolar.

Figura 4.1: Distribuição relativa das categorias do termo “cidadania” entre os três países



Fonte: Ross *et al* (2004: 414)

Contudo, as categorias privilegiadas pelos professores ingleses foram pouco mencionadas pelos professores húngaros e eslovenos que, por sua vez, tenderam a dar maior ênfase a dimensões que remetem para uma identificação da cidadania com os aspectos mais formais e legais da mesma. Embora as perspectivas dos professores húngaros e eslovenos se aproximem, contrastando com as dos professores britânicos, os

autores não deixam de salientar o facto da categoria “pertença”, no sentido de pertença a um país ou de fazer parte de uma comunidade, ter sido igualmente enfatizada pelos participantes eslovenos e ingleses, mas não pelos húngaros. Do mesmo modo, a associação da cidadania a “valores” foi particularmente enfatizada pelos professores húngaros e britânicos.

Estes resultados corroboram, assim, a ideia de que diferentes interpretações de cidadania podem coexistir num mesmo momento histórico, tornando-se necessário conhecer e compreender as tradições e as trajetórias dos diferentes países e que justificam estas diferentes interpretações. Por outro lado, estes resultados também mostram claramente que a vivência comunitária que a União Europeia pressupõe, se constitui como um desafio complexo e exigente tornando-se necessário o desenvolvimento de linguagens e práticas comuns e partilhadas no âmbito da cidadania, respeitando-se, no entanto, as especificidades de cada Estado-Membro, de modo a encontrar-se o equilíbrio entre a possível unidade e a natural diversidade. A própria Comissão Europeia na sua comunicação de 2004 “*Construir o nosso futuro em comum: Desafios políticos e recursos orçamentais da União Alargada 2007 – 2013*”, identifica claramente o desenvolvimento da cidadania europeia como uma das principais prioridades da actuação da União Europeia (Eurydice – rede de informação sobre educação na Europa, 2005).

Retomando o estudo internacional “*Citizenship Education Policy Study Project* (CEPS)”, Cogan (1998), ao referir-se aos cinco atributos da cidadania já apresentados anteriormente - um **sentido de identidade**; o **gozo de certos direitos**; e a **satisfação das correspondentes obrigações**; um certo grau de **interesse e envolvimento nas questões públicas**; e a aceitação dos **valores básicos** da sociedade -, deixa claro que os mesmos se encontram presentes nas conceptualizações de cidadania dos nove países participantes (Inglaterra, Holanda, Grécia, Alemanha, Hungria, Canadá, EUA, Japão e Tailândia). Todavia, salienta que no caso do Japão, para além destes cinco atributos, a dimensão da família e das relações interpessoais harmoniosas são aspectos considerados igualmente importantes, ou até mais importantes, fazendo parte integrante da própria conceptualização de cidadania neste país. Também na Tailândia, o conceito de cidadania, para além de contemplar os cinco atributos anteriormente referidos, a par da dimensão da família e das relações interpessoais harmoniosas, inclui igualmente uma definição religiosa do “bom cidadão”. Com efeito, e conforme faz notar o autor, é preciso não esquecer que se trata de

uma sociedade predominantemente budista em que o desenvolvimento moral e espiritual é visto como um elemento importante da cidadania, estando estes aspectos contemplados de forma explícita no currículo escolar e implícitos nas políticas educativas e na formação dos professores deste país.

Mais uma vez se torna clara para nós a importância que a matriz cultural, política, económica e religiosa específica de cada país assume na própria compreensão e conceptualização da ideia de cidadania.

4.2 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Paralelamente à evolução do conceito de cidadania, a forma de encarar o modo como ela pode ou deve ser aprendida/ensinada também tem vindo a sofrer mudanças, quer em relação aos conteúdos que esta área deve contemplar, quer em relação aos contextos em que se promove assim como relativamente aos tipos de abordagem, principalmente no que diz respeito aos modos de a concretizar. Trata-se, de facto, de uma questão curricular nova, que constitui um verdadeiro desafio às perspectivas didácticas de cariz mais tecnicista e academicista.

4.2.1 Conceito de educação para a cidadania

Assim, numa perspectiva mais restrita e tradicional verifica-se que a educação para a cidadania tem sido largamente orientada para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, focada essencialmente nos conhecimentos acerca das instituições locais, regionais e nacionais e sobre seu funcionamento, bem como sobre os direitos e deveres dos cidadãos para com o Estado e a sociedade em geral no contexto de um determinado país. É neste sentido que Lynch (1992, citado por Osler, 1995) esclarece que muito do que no passado foi considerado como educação para a cidadania, foi na realidade uma educação para a cidadania nacional.

Constata-se, assim, que este facto tem contribuído para a existência de uma certa ambiguidade entre, por um lado, o conceito de educação cívica e, por outro, o conceito de educação para a cidadania.

Segundo Praia (1999) os conceitos de educação para a cidadania e de educação cívica não são propriamente a mesma coisa, embora a autora afirme que não encontrou nenhuma definição que claramente deixasse expressa a particularidade de cada um dos conceitos e, simultaneamente, uma relação de complementaridade entre eles. Na perspectiva desta autora, “o conceito de educação cívica remete para uma esfera de contornos mais susceptíveis de descrição objectiva do que o conceito de educação para a cidadania” (*ibidem*: 17), na medida em que diz respeito aos espaços de pertença e de convivência do quotidiano do cidadão e, portanto, à consciência que este tem dos seus direitos cívicos relativamente ao seu Estado de pertença e a essa comunidade de convivência. Refere-se, por isso, “aos padrões de cultura e de comportamento que possibilitam a integração e participação do indivíduo no tecido social” (Beltrão e Nascimento, 2000: 49), encontrando-se, deste modo, a educação cívica confinada, do ponto de vista histórico e geográfico a uma região, a uma cultura, a um Estado, aspecto este que remete para a dimensão nacional da educação para a cidadania, conforme foi referido anteriormente, tendo por referência Lynch (1992, citado por Osler, 1995).

Para Praia (1999) a educação para a cidadania vai muito para além dos direitos e deveres consagrados na Constituição. É neste sentido que a autora afirma que a educação para a cidadania não se resume a uma soma de direitos (ou deveres) ou mesmo à ideia de pertença a uma comunidade politicamente articulada. É, também, um modo de ser, uma implicação pessoal na construção e transformação da sociedade, apontando, deste modo, para uma pertença mais alargada, abarcando o próprio mundo, pelo que se trata de uma dimensão que não se esgota numa listagem de direitos e deveres, nem sequer em nenhuma constituição (*ibidem*: 17).

A ambiguidade existente entre estes dois conceitos é claramente evidenciada num estudo desenvolvido por Trigo-Santos e Carvalho (2004) no qual um dos objectivos foi identificar as percepções dos participantes em relação à educação para a cidadania e à educação cívica, envolvendo uma amostra de 29 formandos que se encontravam a frequentar os cursos de mestrado de “Didáctica da Matemática”, de “Didáctica das Ciências”, de “Administração Educacional” e de “Desenvolvimento Pessoal e Social” na

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. De acordo com a análise dos resultados verifica-se, por parte dos participantes, alguma dificuldade na compreensão das diferenças inerentes a estes dois conceitos, tendo por base a proposta subjacente ao processo de reorganização curricular do Sistema Educativo Português, no âmbito da formação cívica e educação para a cidadania, sendo de salientar o facto de não se terem verificado diferenças entre os participantes, apesar de se encontrarem a frequentar cursos de mestrado diferentes.

Retomando a perspectiva mais tradicional de educação para a cidadania, e tal como refere Cogan (1998), quando o mundo era mais simples, esta perspectiva mais centrada na dimensão nacional talvez fosse uma perspectiva ajustada a essa mesma realidade. Mas, no mundo em que hoje vivemos, um mundo cada vez mais complexo, interligado e interdependente, no qual as questões que afectam a vida das pessoas são globais e transculturais, esta forma mais tradicional de encarar a educação para a cidadania já não permite formar cidadãos capazes de fazer face às novas exigências e necessidades que a sociedade do nosso século lhes coloca. Torna-se por isso necessária uma nova concepção de educação para a cidadania, que permita formar cidadãos crítico-reflexivos, participativos, intervenientes, responsáveis e solidários e que contemple a educação cívica como uma vertente fundamental da educação para a cidadania, visto que não se pode ser cidadão do mundo, sem se ser concomitantemente cidadão de um determinado Estado-Nação. Ou seja, desenham-se, também, novos contornos para o conceito de identidade.

Tendo em conta a complexidade da realidade actual, Kennedy (1997) define aquilo que considera serem as megatendências cívicas. Assim, para que a educação cívica e para a cidadania permita formar cidadãos capazes de dar resposta a essa complexidade tem que ser *uma educação baseada no conhecimento e nos valores*, um conhecimento que se requer interdisciplinar e integrado e um conjunto de valores firmemente imbuídos de uma visão focada no bem comum e não numa visão individualista. Estas são as componentes que, na sua perspectiva, devem constituir-se como uma parte essencial de qualquer programa de educação para a cidadania em qualquer país. Considera, ainda, que a educação cívica e para a cidadania deve ser uma educação acerca das realidades cívicas, acerca dos assuntos que interessam/preocupam as crianças e jovens e que os ajude a compreender a realidade e o mundo à sua volta de modo a serem capazes de enfrentar o presente e o futuro que lhes pertence e que deve ser um futuro de esperança e promissor.

Desta forma, e de acordo com Figueiredo (2002) atribui-se à educação para a cidadania uma dupla dimensão, ou seja, uma **dimensão socializadora** que visa essencialmente proporcionar “às crianças e jovens ideias sobre as regras, valores e saberes da(s) comunidade(s) ajudando-os, assim, a tornarem-se membros dela(s) (*ibidem*: 53) e uma **dimensão transformadora**, que tem como finalidade capacitar os alunos para construírem e assumirem compromissos sociais, compreendendo que a sua voz e a sua acção podem ter influência no que acontece consigo, com os outros e com o mundo à sua volta, contribuindo, assim, para uma mudança para melhor. Esta dimensão é também salientada por Wilkins (2000). Por isso, e conforme salientam Serrão e Baleeiro, referidas por Figueiredo (2002: 54), “educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a auto-estima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites”.

A educação para uma cidadania participativa (Holden e Clhough, 1998) deverá constituir-se, assim, como um dos princípios chave no âmbito desta área curricular. Nesta mesma linha de pensamento, também Bîrzea (citado por Figueiredo, 2002: 55) considera que “a educação para a cidadania se concretiza através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer todas as influências educativas (formais, informais e não formais)”. Tal como refere Figueiredo (2002: 55), há dois aspectos na afirmação deste autor que merecem ser enfatizados. O primeiro, e a propósito da mesma afirmação, prende-se com o facto da educação para a cidadania não se concretizar “através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática [de participação] do que [um] discurso, mais acção/reflexão do que conteúdo e /ou informação”. Inerente a este aspecto encontra-se a ideia de uma abordagem experiencial, referenciada por Santos (2005) à qual está subjacente o princípio de que se aprende a participar participando, sendo fundamental que o professor e a escola, em geral, proporcionem aos alunos oportunidades para participarem na resolução de problemas e no processo de tomada de decisões que a eles dizem respeito, nomeadamente, sobre as suas aprendizagens e sobre os projectos a serem desenvolvidos.

De facto, o direito de participar está, conforme Freitas e Freitas (2003), claramente expresso na Convenção dos Direitos das Crianças (1989), sendo este um dos princípios mais inovadores desta Convenção, tal como se pode constatar nos artigos 12º e 13º:

Artigo 12º: “Os Estados parte garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

Artigo 13º: “A criança têm o direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística, ou por qualquer outro meio à escolha da criança. [...]” (UNESCO, 1998a).

Retomando a afirmação de Bîrzea, o segundo aspecto a ser realçado diz respeito ao facto da educação para a cidadania não ser uma prerrogativa da escola, aspecto este que remete para uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano sustentada por Bronfenbrenner (1979, 1996) e, entre nós, por Alarcão e Sá-Chaves (1994), na qual se reconhece a influência dos vários contextos (micro, meso e exossistema) nesse mesmo processo. Esta perspectiva é igualmente realçada no “Glossário de Termos de Educação para a Cidadania Democrática: Desenvolver uma compreensão partilhada”, anteriormente citado, deixando claro que a “Educação para a Cidadania Democrática”, enquanto iniciativa educativa vai muito para além do contexto escolar, realizando-se numa vasta série de instâncias educativas. Por outro lado, é também extensível a todos os indivíduos, seja qual for a sua idade e o seu papel na sociedade sendo, por isso, um processo de aprendizagem ao longo da vida. Estes aspectos encontram-se também claramente expressos na Recomendação do Conselho da Europa (Rec (2002)12) acerca da Educação para a Cidadania Democrática, já referenciada, ao reconhecer que esta área deve abarcar não só actividades educativas formais, mas também as não formais e informais, subentendendo-se igualmente uma perspectiva de educação ao longo da vida.

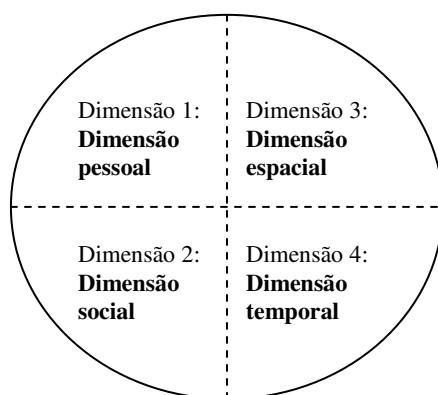
Constata-se, desta forma, e de acordo com Audigier (2000), que os desenvolvimentos que se têm processado no campo da educação para a cidadania reflectem dois tipos de mudança. A primeira, diz respeito à transição de uma abordagem em que a prioridade no ensino eram os conhecimentos, em particular os conhecimentos sobre as instituições locais, regionais e nacionais, para um tipo de abordagem que enfatiza a

experiência individual e que procura promover práticas que permitam o desenvolvimento de competências cognitivas, ético-afectivas, sociais e de acção, competências estas desenvolvidas em situação e em estreita ligação com o conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas. A segunda diz respeito à considerável extensão do campo da educação para a cidadania quer em relação aos seus conteúdos, quer relativamente às instituições e locais onde se promove, visto que a educação para a cidadania ocorre para lá das fronteiras da escola e à qual, tradicionalmente, tem sido confinada.

4.2.2 Educação para a cidadania multidimensional e global: uma visão complexa

Retomando o conceito de cidadania multidimensional (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998) já anteriormente referido, e com o objectivo de desenvolver nos alunos as oito qualidades e virtudes anteriormente referenciadas, os autores desenvolveram um modelo que integra quatro dimensões articuladas entre si e que se influenciam mutuamente: a dimensão pessoal, a dimensão social, a dimensão espacial e a dimensão temporal. Trata-se, assim, de uma configuração que pressupõe a existência de um “eu” na sua relação com um “outro” situados num tempo e num espaço, enquadrados por um conjunto de princípios e valores comuns e partilhados, os quais, se interiorizam na convivência com o outro.

Figura 4.2: As quatro dimensões da cidadania multidimensional



Fonte: (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998, p. 117).

Neste modelo integrado, a **dimensão pessoal** da cidadania remete para a ideia de cidadão como pessoa livre, autônoma, mas responsável e solidária. Com efeito, e tal como salienta Praia (1999: 7), pertencer a uma sociedade pressupõe “um eu-social-solidário”, aspecto este que na perspectiva da autora configura um “conceito de cidadania, indissociável da consciência de ser –(se) cidadão e ter-(se) consciência cívica”. É neste sentido que, também, Kubow, Grossman e Ninomiya (1998), referem que esta dimensão implica o desenvolvimento, por parte do indivíduo, da sua consciência e da sua capacidade para um compromisso cívico e ético caracterizado por hábitos mentais, emocionais e de acção responsáveis, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista social. É também neste sentido que um dos novos saberes básicos percebidos como fundamentais a todos os cidadãos no século XXI se designa por *aprender a ser*. Isto significa que é fundamental que o indivíduo, enquanto cidadão, desenvolva a sua capacidade para pensar de forma crítica e sistemática, a sua compreensão e sensibilidade relativamente às diferenças culturais, a sua capacidade para encontrar soluções para os problemas e para resolver conflitos de forma responsável, cooperada e não violenta e, ainda, a sua predisposição para proteger o ambiente, os direitos humanos e envolver-se na vida pública. Na perspectiva destes autores, isto só será possível se cada um dos cidadãos se comprometer com esta forma de viver orientando, deste modo, a sua vida pessoal de acordo com estes princípios, tornando-se necessário o desenvolvimento de um conjunto de valores cívicos e éticos. Neste sentido, os autores defendem que esta dimensão da educação para a cidadania multidimensional deve centrar-se de forma explícita na área dos valores e da ética.

Contudo, apesar de se reconhecer a importância das qualidades pessoais elas não são de modo algum condição suficiente para promover uma cidadania multidimensional na medida em que esta, na sua verdadeira essência, é uma actividade eminentemente social, visto que envolve pessoas que vivem, convivem e trabalham juntas. Deste modo, a **dimensão social** da cidadania é igualmente importante, tornando-se necessário que os indivíduos aprendam a viver juntos, tal como o relatório da UNESCO (1996) adverte, e sejam capazes de interagir uns com os outros em contextos diversificados e de se envolverem e de participarem nos debates e na vida pública. De acordo com os autores, esta participação social deverá ser articulada com uma predisposição para agir, acção esta assente nos processos reflexivos e deliberativos e no respeito pelos direitos dos outros,

tratando-se, por isso, de uma competência tal como se definiu em capítulos anteriores. Acrescentam ainda que esta participação não pode limitar-se a uma participação passiva, isto é, limitar-se às questões políticas e à participação nas eleições através do voto, aspecto este já amplamente referido anteriormente. Deve assim ser uma participação activa na vida pública numa diversidade de domínios através de várias instituições da sociedade civil, governamentais e não governamentais, exercendo assim o cidadão o seu compromisso para com a sociedade civil. Desta forma, esta dimensão da educação para a cidadania multidimensional dirige-se especificamente para a participação, sendo fundamental, em termos educacionais, que se proporcionem aos alunos oportunidades de modo a que estes desenvolvam as suas **competências de acção**, necessárias para o envolvimento em acções de cidadania activa (Holden e Clough, 1998). Tal poderá ocorrer, conforme Menezes (2005) através da própria participação numa multiplicidade de iniciativas nos vários contextos de vida, como por exemplo, através do envolvimento em projectos comunitários, através de serviço de voluntariado, através de serviço comunitário, nomeadamente oferecendo suporte a deficientes e a idosos, contribuindo para a manutenção do ambiente, promovendo actividades culturais, permitindo deste modo a construção da solidariedade entre os cidadãos. De acordo com esta perspectiva, e tal como já foi salientado anteriormente, a sociedade civil ocupa, assim, um papel importante no desenvolvimento da cidadania, tornando-se possível, deste modo, retomar o conceito de **cidade educadora** da antiga Grécia. Nesta mesma linha, Carneiro (1997: 411) fala “de uma verdadeira **pedagogia urbana** como elemento integrador conceptual da cidade educadora”. Tal como salienta o autor, esta filosofia pedagógica ultrapassa largamente “o espaço estritamente escolar – perímetro tradicional de ensino formal – para invadir toda a *topologia* urbana como espaço vivo de aprendizagem”.

Subjacente à **dimensão espacial** encontra-se a ideia de uma interdependência cada vez maior do mundo, fruto das mudanças ocorridas na sociedade, o que significa que os problemas transcendem as fronteiras nacionais requerendo soluções internacionais. Nesta linha de pensamento, Audigier (2000) afirma que a identidade e a pertença estão a mudar e estão a ser expressas em novos contextos com novos significados, exigindo de nós uma compreensão para esse facto. A dimensão espacial remete-nos, assim, para a noção de que os cidadãos devem encarar-se como membros de várias comunidades sobrepostas e interligadas: a local, a regional, a nacional, a multinacional, ou seja, tal como refere Parisot

(2001: 28) “ter um comportamento de cidadão é também participar, cooperar, comprometer-se, militar, quer no seio da sua comuna, quer a nível regional, nacional e europeu” e acrescentar-se-ia também, a nível mundial, enquanto cidadão do mundo.

Finalmente, a **dimensão temporal** procura articular o presente com o passado, na medida em que este é fundamental para compreendermos melhor o presente, sem esquecer a preparação para o futuro. Ao recorrerem aos antropólogos que alertaram para a existência de uma certa tendência para se perspectivar o mundo através de uma perspectiva cultural limitada, designada de etnocentrismo, os autores estabelecem uma analogia com este facto, referindo também a tendência que existe para olhar o mundo através de uma perspectiva temporal limitada, que denominam de *visão tempocêntrica*, ou seja a tendência para limitar a visão do mundo às circunstâncias presentes. Tal como afirmam os autores, as dimensões pessoal e social da cidadania multidimensional estão em grande parte condicionadas do ponto de vista histórico, acrescentando ainda que o conhecimento das tradições e da história do mundo é fundamental para ajudar os cidadãos a melhor compreender o que a cidadania requer e implica. Desta forma, mais facilmente o cidadão poderá compreender os processos de continuidade e as rupturas que caracterizam a dinâmica histórica e que permitem atribuir sentido às realidades presentes. Por isso, a cidadania enquanto conceito multidimensional requer que se preste a devida atenção ao passado. Ao mesmo tempo, os autores também relembram que, ao enfrentar os desafios contemporâneos, os cidadãos não devem esquecer que as suas acções presentes terão um impacto no futuro, sendo por isso fundamental evitar, sempre que possível soluções que tenham apenas uma visão de curto prazo o que remete para as questões da sustentabilidade em todas as suas dimensões, já anteriormente referidas.

Conforme Henriques, *et al* (2001: 21), “na educação para a cidadania, cruzam-se, por isso, preocupações de formação individual e grupal, nacionais, europeias e globais, apelando a uma constante busca de equilíbrio entre valores de proximidade e a responsabilização e participação de carácter não só transnacional como até intergeracional”.

4.2.3 Competências de cidadania

4.2.3.1 Competências a serem desenvolvidas no âmbito da educação para a cidadania

Tendo por base as características das sociedades contemporâneas e uma perspectiva de cidadania multidimensional, já abordada, importa então perceber que competências deverão ser valorizadas no âmbito da educação para a cidadania democrática e multidimensional. De acordo com Audigier (1998, 2000), a educação para a cidadania deve visar essencialmente o desenvolvimento de três tipos de competência: competências cognitivas, competências ético-afectivas e competências sociais e de acção. Ou seja, a educação para a cidadania implica agir integradamente sobre a dimensão cognitiva, nomeadamente ao nível dos conhecimentos de natureza diversa, sobre a dimensão afectiva ao nível dos valores e das emoções e, também, sobre a dimensão atitudinal e comportamental e ao nível da vontade e das motivações do próprio indivíduo para o exercício de uma cidadania activa e responsável. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que ultrapassa a mera competência técnica, situando o conceito ao nível da competência reflexiva e meta-reflexiva, considerada na sua dupla dimensão: individual e colectiva.

Relativamente às **competências de natureza cognitiva**, estas associam-se geralmente, ao conhecimento dos conteúdos e à compreensão do mundo. Por isso mesmo, este autor considera que estas competências pressupõem três níveis de conhecimento: conhecimento de carácter jurídico-político, conhecimento sobre o mundo actual e conhecimento dos procedimentos que remetem para a dimensão do saber-fazer.

Com efeito, é fundamental que qualquer cidadão conheça, por exemplo, as regras da vida colectiva e os procedimentos democráticos para o estabelecimento dessas mesmas regras, conheça as diferentes estruturas de poder numa sociedade democrática, conheça as instituições sociais e políticas locais, regionais e nacionais e o modo como funcionam, conheça os direitos individuais e colectivos, assim como as responsabilidades e os deveres para com o Estado e para com a sociedade em geral. Contudo, e tal como faz notar Audigier (2000), este conhecimento de carácter jurídico-político requer uma mais vasta compreensão do mundo, ampliando, assim, o âmbito da perspectiva. Com efeito, para que o indivíduo possa compreender a complexidade do mundo em que vive, intervir no debate

público e participar nos processos de tomada de decisões, é necessário que possua um conhecimento referencial, do foro científico, histórico e cultural de modo a saber de que é que se está a falar para poder pronunciar-se de forma fundamentada sobre o assunto em análise. Este aspecto mostra claramente que o domínio das literacias básicas, aqui entendidas como instrumentos de compreensão e de leitura do mundo, constitui um nível de competência elementar, mas fundamental para se poder exercer plenamente a cidadania (UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, 1991; Perrenoud, 2002; Sá-Chaves, 2005a). Por isso mesmo, é que se torna necessário investir no seu desenvolvimento. Este conhecimento acerca do mundo também inclui a capacidade para compreender que muitas das decisões que tomamos no presente terão impacto no futuro, tornando-se importante procurar soluções estruturais de longo prazo evitando-se, dentro do possível, as soluções centradas apenas nas circunstâncias presentes.

Ainda no âmbito das competências cognitivas, Audigier (2000) fala também num outro nível de conhecimento, isto é, o conhecimento dos procedimentos, o qual está ligado de certa forma ao **domínio pragmático** ou **do saber-fazer**. Este tipo de conhecimento engloba a capacidade de análise, de síntese, de reflexão e a capacidade de tomar a palavra, de argumentar e de agir, à luz dos princípios e valores subjacentes aos direitos do homem. Isto é, trata-se de uma competência com elevado nível de complexidade que alia o saber e o saber-fazer, enquanto acção intencional e informada por conhecimentos actualizados e pertinentes, mas também por valores socialmente legitimados.

Quanto às **competências ético-afectivas**, de acordo com o mesmo autor, justificam-se na medida em que cada um de nós se constrói, enquanto pessoa e estabelece relações com os outros e com o mundo, de acordo com determinados princípios e valores. No largo espectro que apresentam, aqueles que, na perspectiva da educação para a cidadania democrática devem ser alvo de especial atenção, são a auto-estima e o respeito por si próprio, o respeito pelos outros e pelo meio ambiente, assim como a capacidade para ouvir e para resolver pacificamente os conflitos.

As **competências sociais e de acção** visam melhorar a capacidade e a vontade das pessoas para tomar iniciativas e aceitar responsabilidades na sociedade. São essa capacidade e essa vontade que tornam o indivíduo apto para participar activamente na regulação dos assuntos comunitários e na resolução colectiva dos problemas. Por isso mesmo, se reconhece claramente que os conhecimentos, as atitudes e os valores só fazem

sentido na vida quotidiana pessoal e social se se traduzirem na capacidade e vontade de agir responsabilmente e se se *concretizarem em acções*. Deste modo, as competências sociais e de acção incluem a capacidade e a vontade para viver e de trabalhar com os outros, a capacidade e a vontade para cooperar e para se empenhar em projectos e iniciativas comuns, a capacidade e a vontade para resolver conflitos de forma pacífica, dialogada e segundo os princípios democráticos, a capacidade e a vontade para participar activamente e criticamente no debate público no processo de tomada de decisões e nas actividades que concretizam essas mesmas decisões.

Também no estudo “educação para a cidadania nas escolas da Europa”, realizado pela rede de informação sobre educação na Europa – Eurydice (2005), e no qual participaram cerca de 30 países da rede Eurydice⁴, são identificados três grandes temas ou competências-chave percebidos como particularmente relevantes a serem desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania e que vão na mesma linha das apresentadas por Audigier (1998, 2000). De acordo com o referido estudo europeu, esta área curricular visa, essencialmente, orientar os alunos para o desenvolvimento de uma (a) literacia política, (b) de um pensamento crítico assim como de determinadas atitudes e valores, e, finalmente, (c) o desenvolvimento de uma participação activa.

No que se refere ao desenvolvimento de uma literacia política, esta compreende:

- “aprendizagem das instituições sociais, políticas e cívicas, bem como dos direitos humanos;
- o estudo das condições propícias a uma vida harmoniosa em sociedade, questões sociais e problemas sociais presentes e futuros;
- o ensinar os jovens sobre as constituições nacionais, de modo a prepará-los melhor para o exercício dos seus direitos e responsabilidades;
- a promoção do reconhecimento da herança cultural e histórica;
- a promoção do reconhecimento da diversidade cultural e linguística da sociedade.

Quanto ao desenvolvimento do um pensamento crítico e de determinadas atitudes e valores, este implica:

- a aquisição de competências necessárias a uma participação activa na vida pública;
- o desenvolvimento do reconhecimento e do respeito por si próprio e pelos outros, com vista alcançar uma maior compreensão mútua;
- a aquisição de responsabilidade social e moral, incluindo a auto-confiança e a aprendizagem de um comportamento responsável perante os outros;

⁴ Países participantes no Estudo Eurydice (2005): Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Grécia, Espanha, França, Irlanda, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Países Baixos, Áustria, Polónia, Portugal, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Islândia, Listenstaine, Noruega, Bulgária e Roménia.

- o fortalecimento de um espírito de solidariedade;
- a construção de valores, tendo em consideração a pluralidade de pontos de vista e das perspectivas sociais;
- o aprender a escutar e a resolver conflitos pacificamente;
- o aprender a contribuir para um ambiente seguro;
- o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de combate ao racismo e à xenofobia.

Finalmente, a participação activa dos alunos pode ser encorajada:

- capacitando-os para um maior envolvimento na sociedade em geral (ao nível internacional, nacional, local e escolar);
- proporcionando-lhes uma experiência prática da democracia na escola;
- desenvolvendo a sua capacidade de interagir uns com os outros;
- encorajando-os a desenvolver iniciativas de projectos conjuntamente com outras organizações (tais como comunitárias, organismos públicos e organizações internacionais) assim como projectos que envolvam outras comunidades” (Eurydice, 2005: 10).

Estas três grandes **dimensões-chave são interdependentes e integram-se nas quatro dimensões da educação para a cidadania multidimensional** proposta por Kubow, Grossman e Ninomiya (1998) e que se relembram: dimensão pessoal, social, espacial e temporal.

A inclusão implícita ou explícita de cada uma destas três grandes competências-chave no currículo dos países europeus é ilustrada na figura seguinte:

Figura 4.3: Objectivos da educação para a cidadania conforme definidos nos documentos oficiais relativos ao ensino primário, secundário inferior e superior gerais, 2004/05

		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Literacia política	Primário	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Atitudes/valores	Primário	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Participação activa	Primário	●	●	●	○	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●
		NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SC						
Literacia política	Primário	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	○	○	●	○	○	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
Atitudes/valores	Primário	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●
Participação activa	Primário	●	●	●	●	●	○	●	●	○	●	●	●	○	○	●	○	○	●
	Secundário inferior/superior	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●

● Referência explícita ● Referência implícita ○ Sem referência Secundário inferior ● Secundário superior

(Fonte: Eurydice, 2005: 24)

De acordo com a análise da figura 4.3 constata-se que, ao nível do ensino primário, numa maioria significativa de países, estas três grandes competências-chave (literacia política, atitudes e valores, participação activa) se encontram referenciadas, de forma explícita, nos documentos oficiais dos países em causa. Contudo, é de referir que a competência ligada às atitudes e valores assumem particular relevância, surgindo explicitamente referenciada em 33 países de um total de 35, salientando-se, deste modo, a clara importância que os países participantes já atribuem à **dimensão socializadora** da cidadania.

Considerando que estas são as principais dimensões de competência a serem desenvolvidas no âmbito da educação para a cidadania, parece fundamental, então, perceber como é que elas poderão ser promovidas na escola ao nível das decisões e práticas curriculares dos professores e também ao nível da formação destes profissionais, estabelecendo, desse modo, a compreensão integrada desta temática com as abordagens curriculares já explicitadas.

4.2.4 Abordagens curriculares e contextos para a implementação da área da educação para a cidadania

Retomando Roldão (1999c), a complexidade do conceito de cidadania tem dado origem a uma diversidade de modalidades de implementação curricular desta área, diversidade esta associada também às diferentes perspectivas curriculares e educacionais dominantes. A autora, referindo-se especificamente ao contexto educativo português, indica sete formas distintas de operacionalização curricular desta área, alertando para o facto de que não se trata de linhas mutuamente exclusivas nem sequenciais. São elas:

1. A existência de disciplinas dirigidas para dimensões da cidadania com programas específicos;
2. A incorporação preferencial da educação para a cidadania em algumas disciplinas do currículo, com destaque para a História e os Estudos Sociais;
3. A organização de temas transversais;
4. A existência de áreas interdisciplinares ou áreas de projecto;
5. A existência de programas educativos orientados para a formação pessoal e social do aluno nas suas diversas vertentes com carácter transversal
6. A concepção das disciplinas e área curriculares como instrumentos de formação para a cidadania
7. A vivência institucional: clima da escola e mecanismos de participação. (*ibidem*: 16)

Outros autores têm proposto outros tipos de abordagem e outras terminologias, nomeadamente Santos (2005), que, em alternativa à designação de educação para a cidadania propõe a designação de *educação cidadã*, tratando-se de uma abordagem que, na sua perspectiva, está comprometida com a democracia e também com uma pedagogia que valoriza o *autosocioconstrutivismo* e a *comunicação dialógica*, sendo estes dois factores fundamentais na promoção de uma educação cidadã. Tal como explica a autora o “autosocioconstrutivismo enfatiza a construção e o reconhecimento de identidades sociais, construção esta elaborada pelo próprio sujeito com o contributo dos outros, nos contextos em que o indivíduo se insere” (*ibidem*: 101). Quanto à comunicação dialógica, embora a autora reconheça que ela, por si só, não se constitui como uma garantia de participação democrática, considera que poderá potenciar “debates éticos e negociações entre os cidadãos que suscitem acordos obtidos por argumentação num movimento intersubjectivo e solidário de significações e de construção da inteligência por interacção social” (*op. cit.*).

Ainda de acordo com Santos (2005) uma *educação cidadã* é aquela que melhor traduz, não só o *educar para a cidadania*, mas também o *educar pela cidadania* e o *educar sobre cidadania*. Assim, e na perspectiva da autora, a educação sobre cidadania remete para uma perspectiva cognitiva mais tradicional, na medida em que visa proporcionar conhecimentos na área da cidadania, ou seja “conhecimentos acerca do universo conceptual da cidadania, acerca dos sistemas políticos, das instituições, dos problemas e práticas da nossa democracia e sobre como torná-los efectivos na vida da nação. [...]” (Santos, 2004: 18). Segundo a autora, abarca, ainda, “o conhecimento e a compreensão sobre como tornar-se um cidadão interessado e informado e o desenvolvimento de competências de participação, de comunicação e de acção responsável [...]” (*op. cit.*). Deste modo, e tal como salienta, a educação sobre cidadania tem como aspecto central a aquisição de uma literacia política. Como se reconhece, esta perspectiva remete para o desenvolvimento das competências político-jurídicas referidas por Audigier (2000).

No que se refere à educação pela cidadania, de acordo com a autora, esta perspectiva remete para um tipo de *abordagem experiencial* de cidadania em espaços democráticos. Envolve o aprender a fazer, fazendo, evidenciando-se a ideia de que as competências inerentes a esta área se desenvolvem em “situação” (Figueiredo, 2002). Conforme Graça (1999), a formação de crianças e jovens como cidadãos depende muito da própria vivência que eles têm na escola, pelo que será fundamental prestar uma especial atenção ao clima, à cultura e aos mecanismos de participação na própria escola. Implica, por isso, a necessidade de garantir uma organização e um clima de escola de vivência democrática e de qualidade, facilitadores do bem-estar, do desenvolvimento e da participação dos alunos (Carita, Abreu e Queiroz, 1994). Também Freitas (1999: 25) refere que “[...] momento a momento, a vida dá ao professor a oportunidade para chamar os temas que estão a ser vividos no momento para «lições» de cidadania”. O autor acrescenta ainda que a vivência da cidadania é muito mais fácil quando, na própria escola (enquanto conjunto de professores e educadores), existe um ambiente de trabalho de cooperação, de entendimento, o que, conforme salienta o autor, não exclui, evidentemente, discordâncias de princípios, como é próprio da vivência democrática. Esta é a razão pela qual julgamos que se torna imprescindível o desenvolvimento da competência reflexiva e crítica, para ser possível fazer opções fundamentadas entre alternativas.

Finalmente, a educação para a cidadania que, de acordo com Santos (2004: 20), remete para uma abordagem a longo prazo, que pressupõe dotar os alunos de um conjunto de instrumentos conceptuais (conhecimento e compreensão, competências e atitudes, valores e disposições) “que os habilitem a participar, activa e sensivelmente, nos papéis e responsabilidades que irão encontrar na sua vida futura – na vida adulta”. Porém, apesar de se considerar fundamental uma visão de futuro, considera-se que os alunos, embora crianças e jovens, *já vivem* em sociedade e, como tal, *já são* cidadãos, sendo a escola um lugar de vida e *não apenas* de preparação para uma vida futura. Na mesma linha, no Relatório Final do recente Debate Nacional sobre Educação, promovido pelo Conselho Nacional de Educação (2007) se refere que:

“educar para a cidadania só pode ser educar na cidadania. A escola tem de assumir-se como lugar de cidadania participativa, de respeito pela diferença, de tomada de decisões, onde se exerce a cidadania hoje e não um local onde se prepara para uma cidadania futura” (CNE, 2007: 37).

É no entanto de salientar que, apesar de Santos (2005) considerar que a educação para a cidadania remete para uma abordagem a longo prazo, a autora deixa claro que, na sua perspectiva, é a *educação sobre cidadania* e a *educação pela cidadania* que tornam possível a *educação para a cidadania*, subentendendo-se a importância que esta autora também atribui à escola enquanto espaço para o exercício e vivência de uma cidadania participativa.

De acordo com as recomendações do Conselho da Europa, (Rec (2002)12), sobre Educação para a Cidadania Democrática, já referida anteriormente, todos os níveis de ensino do sistema educativo devem contribuir para a implementação da educação para a cidadania, seja por meio de uma disciplina específica, seja enquanto uma temática transversal ao currículo. Salienta-se, ainda, o facto destas mesmas recomendações apelarem à adopção de abordagens multidisciplinares de modo a facilitar a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências necessárias aos indivíduos para viverem harmoniosamente em conjunto, numa sociedade democrática e multicultural. Deste modo, e tendo como referencial estas recomendações do Conselho da Europa, também no estudo “educação para a cidadania nas escolas da Europa” (Eurydice, 2005), já referenciado, se conclui, que na perspectiva curricular, a educação para a cidadania pode assumir diversas abordagens de acordo com o nível de ensino e de organização curricular dos países

participantes. Assim, distinguem-se três grandes tipos de abordagem: uma abordagem disciplinar através de uma disciplina autónoma, com carácter obrigatório ou opcional; uma abordagem integrada em disciplinas convencionais, como é o caso das disciplinas de História, Estudos Sociais, Geografia ou Filosofia e, ainda, uma abordagem transversal em que os princípios da educação para a cidadania podem estar presentes no conjunto de disciplinas do currículo. De acordo com os resultados do referido estudo, ao nível do ensino primário, a maioria dos países participantes tende a integrar a educação para a cidadania no contexto de algumas disciplinas ou a propô-la como temática transversal ao currículo. Ao nível do ensino secundário, a educação para a cidadania é frequentemente oferecida como disciplina autónoma, porém, na maior parte dos países em que a educação para a cidadania é oferecida como disciplina autónoma, verifica-se a coexistência desta modalidade com a sua oferta integrada em outras disciplinas ou enquanto temática transversal ao currículo.

Também entre nós, Henriques *et al* (2001) sugerem diferentes contextos para a promoção da educação para a cidadania, nomeadamente o *contexto comunitário*, o *contexto organizacional* e o *contexto curricular/plano de estudos*. Para uma compreensão mais aprofundada explicitamos, de seguida, cada um destes contextos.

Contexto comunitário

Conforme já tentámos afincadamente defender, a escola, enquanto espaço de formação e de educação para a cidadania, não pode ser entendida como uma ilha isolada. Ela está integrada num determinado contexto comunitário com o qual interage, sendo influenciada e influenciando, directa e indirectamente, esse mesmo contexto. É neste sentido que Henriques *et al* (2001) consideram importante que a escola estabeleça compromissos com outras instituições sociais para educar para a cidadania, aproveitando e potenciando toda esta interacção “para trabalhar as questões da luta contra a exclusão social, a identidade, a pertença, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais, o conhecimento e o debate do mundo actual” (2001: 56). Esta ligação com a comunidade é explicitamente incentivada na recomendação (2002)¹² do Conselho da Europa, elaborada no âmbito do projecto de Educação para a

Cidadania Democrática, e na qual se recomenda que se tomem em consideração “todas as oportunidades de colaboração informal na educação para a cidadania democrática, facultadas por instituições sociais, em especial a família, e por estruturas e instâncias da sociedade civil” Trata-se, por isso, de um contexto que remete para uma **abordagem de natureza ecológica** (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Alarcão e Sá-Chaves, 2000), considerando-se, por isso, a educação para a cidadania como uma tarefa que não é da exclusiva responsabilidade da escola mas sim de toda a sociedade civil, na qual a escola se integra. Retoma-se, assim, a ideia de *cidade educadora*, como espaço de cultura e de aprendizagem referenciada anteriormente.

Contexto organizacional

Situando-se ao nível mesossistémico (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Sá-Chaves, 2000a, 2002a), esta abordagem abrange o ambiente e a organização curricular, bem como as vivências dos alunos e dos professores dentro da sala de aula e da escola, remetendo, por isso, e de acordo com Santos (2005) para um abordagem transcurricular de natureza experiencial, enquadrada por uma perspectiva de educação pela cidadania.

Com efeito, de acordo Henriques *et al* (2001), a forma como a escola se organiza e funciona, os estilos de liderança, os espaços de acção e de participação que são conferidos aos diferentes intervenientes no processo educativo, as relações interpessoais e de comunicação, a forma como os problemas e os conflitos são geridos traduzem-se em “modos de agir e de ser que podem ou não representar um contributo para promover junto dos alunos o valor da cidadania” (*ibidem*: 56). Acrescentam, ainda, que “não é possível ensinar para a cidadania democrática em ambiente não democrático [...]” (*op. cit.*). Na mesma linha, também Graça (1999: 20) afirma que “não há formação de crianças e de jovens com espírito de participação democrática se eles próprios não tiverem uma vivência democrática enquanto crianças, enquanto alunos, enquanto jovens”. Na sua perspectiva, a escola só estará em condições de formar os seus alunos nesse espírito de cidadania e de vivência democrática se os próprios professores assumirem essa vivência democrática e participativa. Julgamos, assim, que a qualidade da formação dos alunos, e dos próprios

professores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, depende da qualidade do ambiente e do clima institucional, bem como das próprias dinâmicas de formação.

No relatório final da primeira fase do Projecto de Educação para a Cidadania Democrática, elaborado por Keith Forrester, a partir da Conferência Final realizada entre 14 e 16 de Setembro de 2000, em Estrasburgo, o autor, ao resumir a intervenção de Mark Elchardus na referida Conferência, faz referência a três estudos realizados na Bélgica (Flandres). Um destes estudos teve como finalidade averiguar a capacidade da escola para exercer uma influência efectiva em matéria de atitudes e valores, tendo tido como participantes 63 escolas, 4700 alunos a frequentarem o último ano do ensino secundário e 700 professores e gestores dos estabelecimentos educativos. De acordo com o autor (Forrester, 2000: 22), este estudo mostrou claramente que:

- “a) As escolas exercem uma influência importante nas atitudes dos alunos, não através do currículo formal e explícito, mas através do currículo escondido / oculto, (que se manifesta, por exemplo, nas possibilidades de participação, nos processos de decisão, no estilo de direcção da escola e na autonomia profissional dos professores).
- b) A qualidade da cultura escola é tão importante como os esforços dedicados à elaboração de materiais pedagógicos e a projectos específicos.
- c) A ECD deve começar pelos próprios professores e colocar mais a tónica nas atitudes e nas competências do que nos conhecimentos”.

Deve, no entanto, salientar-se que o conceito de competência pressuposto neste estudo, se refere a um conhecimento em acção (Perrenoud, 1999a), ou seja, uma acção informada por saberes e por valores. Este estudo vem, assim, reforçar a importância da cultura organizacional da escola e do clima formal e informal de comunicação entre os vários actores educativos na promoção da educação para a cidadania.

Deste modo, e conforme Diaz-Aguado (2001), a educação para a cidadania deve alargar-se a todos os processos de ensino-aprendizagem e a todas as actividades que têm lugar na escola na medida em que, “através de todas elas se transmitem (bem, medianamente ou mal) as normas e os papéis que os alunos exercerão fora dela. Pelo que não parece conveniente limitar a educação para a cidadania a uma disciplina ou a um momento determinado do horário escolar” (*ibidem*), o que aponta no sentido de uma abordagem transcurricular.

Todavia, uma abordagem de natureza transcurricular tem forçosamente implicações ao nível da acção dos professores, enquanto acção colectiva e enquanto acção individual. Assim, considera-se fundamental que a escola se perceba colectivamente como “instituição reflexiva” (Alarcão 2001), conforme já se referiu no capítulo anterior, e se assuma como um espaço privilegiado cujo objectivo fulcral é educar para o exercício de uma cidadania activa e responsável, criando oportunidades para que os alunos participem nas decisões acerca da vida na escola, sobre as suas aprendizagens e sobre os projectos a serem desenvolvidos.

É precisamente aqui que se recoloca o papel do professor na possível mudança e transformação das sociedades. No entanto, para que isso aconteça é necessário que os professores tenham um profundo conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais e dos seus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2004) e se conheçam a si próprios (Elbaz, 1988, citada por Sá-Chaves, 2002a), reflectindo de forma crítica sobre as suas próprias práticas curriculares, consciencializando-se das consequências sociais e éticas da sua intervenção nos alunos, e percebendo que as suas acções poderão ser geradoras de aprendizagens sociais relevantes que, à partida, poderiam não fazer parte das suas intenções. Estes aspectos remetem para o conceito de currículo oculto (Torres Santomé, 1995), que se prende com o ambiente e o clima organizacional da escola e da sala de aula e com os tipos de relação e de comunicação que se estabelecem nestes espaços, produtores de significados nem sempre explicitados, mas que devem ser objecto de atenção.

Contexto curricular/plano de estudos.

Ao nível do contexto curricular considera-se que a educação para a cidadania poderá ser promovida através de uma abordagem de natureza disciplinar e de natureza transdisciplinar.

Subjacente a uma abordagem de natureza disciplinar emerge a ideia de que a educação para a cidadania pode ser promovida através de uma disciplina autónoma com um programa próprio. No entanto, considera-se que também poderá dizer respeito a um momento curricular específico com carácter regular, que pode não ser necessariamente

uma disciplina, como por exemplo, é o caso da *assembleia de turma*. Com efeito, a assembleia de turma diz respeito a uma estratégia curricular de gestão de sala de aula, através da qual “a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens” (Niza, 1998: 89) e se discutem e encontram soluções de forma cooperativa para os problemas e comportamentos dos aluno individualmente e da turma enquanto colectivo.

Por outro lado, uma vez que a maior parte do tempo vivido pelos alunos na escola é dedicado às disciplinas curriculares será importante que se invista nelas com o intuito de através delas, e de forma articulada, se possa promover o desenvolvimento de saberes, de valores, de atitudes e de competências fundamentais para o exercício de uma cidadania sustentada, aspecto este que remete para um abordagem de natureza transdisciplinar. Como é óbvio, isso implica que se invista e se aprofunde o conhecimento acerca da formação de professores dessas áreas disciplinares, formados segundo outras concepções e abordagens curriculares alternativas à racionalidade técnica, linear e centrada nas literacias elementares que, embora muito importantes, não são por si só suficientes numa perspectiva de desenvolvimento humano integral.

4.2.5 Estratégias curriculares para promover a Educação para a cidadania

Tal como vimos anteriormente, o consenso acerca dos objectivos e das competências de educação para a cidadania exige que o professor tome um conjunto de decisões curriculares estratégicas, intencionais e criticamente reflectidas para que a educação para a cidadania possa, de facto, adquirir visibilidade (Henriques *et al*, 2001), através de uma prática educativa diária, não se confinando ao domínio implícito ou oculto e, por isso, a decisões espontâneas emergentes das práticas.

Reveste-se, assim, de maior importância a concepção e implementação de estratégias curriculares de ensino-aprendizagem de qualidade e facilitadoras do desenvolvimento dos conhecimentos, dos valores e das atitudes que informam as competências de cidadania. Deste modo, e tendo por base as sugestões de Carita, Abreu e Queiroz (1994) para a intervenção na área da Formação Pessoal e Social, é fundamental que o professor, na organização e gestão do processo curricular, tenha em consideração

alguns aspectos essenciais na *relação pedagógica com os alunos* e na *organização do processo didáctico*. Explicitaremos de seguida estas duas dimensões, acrescentando aos aspectos e estratégias sugeridas pelas autoras, outras sugeridas também na literatura.

Relação pedagógica com os alunos

No que diz respeito à relação pedagógica com os alunos, e conforme as autoras, é fundamental que o professor facilite aos alunos a construção de aprendizagens significativas a partir dos seus contextos de vida, dos seus saberes prévios e das suas vivências pessoais individuais ou de grupo/turma. As autoras realçam ainda a necessidade do professor facilitar o envolvimento pessoal – cognitivo e afectivo – dos mesmos em todo o processo educativo promovendo a sua participação activa num conjunto de actividades das quais destacamos: a planificação, o desenvolvimento e a avaliação conjunta do processo de educativo e o confronto pessoal e crítico com as ideias, com as situações e consigo próprio, estimulando os alunos à tomada de consciência da sua própria perspectiva e da perspectiva dos outros. As autoras realçam, também, a necessidade do professor privilegiar, na comunicação verbal com os alunos, o diálogo e o questionamento como estímulo à sua capacidade de pensar.

Para além do envolvimento dos alunos nestas actividades, consideramos igualmente importante que o professor implique os alunos na gestão dos conflitos e na resolução responsável dos problemas que a todos dizem respeito.

Organização do processo didáctico

Retomando Carita, Abreu e Queiroz (1994), também ao nível da organização do processo didáctico, as autoras sugerem que compete ao professor privilegiar o recurso a estratégias de ensino-aprendizagem activas. Contudo, consideramos que, para além de activas, é fundamental que as estratégias privilegiadas pelo professor sejam também socializadoras e, por isso, centradas não apenas na interacção entre aluno-professor e entre alunos, mas também entre alunos, professor e a comunidade envolvente.

Do leque de estratégias apontadas pelas autoras, relevamos o trabalho de projecto, a promoção de debates, a clarificação de valores a partir de situações emergentes do quotidiano, e as visitas de estudo à comunidade e acrescentamos a participação na escola de elementos externos.

Ainda ao nível do processo didáctico, e com base na literatura da especialidade, julgamos ser fundamental que o professor privilegie também:

- A aprendizagem cooperativa;
- O trabalho de grupo;
- O intercâmbio entre alunos e professores de diferentes escolas com vista a melhorar a compreensão mútua entre os indivíduos;
- O desenvolvimento de projectos comunitários ao nível da comunidade local, regional, nacional, europeia ou internacional, ou a nível das diversas organizações da sociedade civil envolvidas na educação para a cidadania democrática;
- O desenvolvimento do pensamento crítico;
- A individualização do ensino através de estratégias diversificadas como forma de garantir aos alunos a igualdade de oportunidades no sucesso.

Gestão, organização e ambiente da sala de aula

Embora se julguem fundamentais os aspectos mencionados relativos à *relação pedagógica com os alunos* e à *organização do processo didáctico* no âmbito da intervenção curricular ao nível da educação para a cidadania, considera-se importante acrescentar as estas duas dimensões uma outra mais relacionada com aspectos ao nível da gestão, organização e ambiente da sala de aula, que tornem possível o desenvolvimento de competências de cidadania a partir da sua própria vivência. Deste modo, e a este nível, é imprescindível que o professor:

- Negocie com os alunos as regras para o funcionamento democrático da sala de aula;
- Implemente estratégias de gestão suportadas por valores democráticos e que facilitem a participação dos alunos no processo de tomada de decisões nomeadamente através:
 - Da assembleia de turma;

- Do plano diário elaborado no início de cada dia, em negociação com os alunos, com o objectivo de se planificar o trabalho colectivo e individual a realizar-se naquele dia;
- Do plano individual de trabalho ou de trabalho independente;
- Do quadro de tarefas com algumas tarefas da turma a serem realizadas sob responsabilidade dos alunos de forma rotativa, como por exemplo:
 - A distribuição, arrumação e verificação e limpeza do material;
 - O registo de presenças e faltas;
 - O registo diário do tempo;
 - A actualização do calendário;
 - Tratamento das plantas e/ou animais;
 - Organização da biblioteca da sala;
 - ...
- Organize o espaço da sala de aula de modo flexível, prestando atenção aos arranjos, de modo a facilitar a participação, a movimentação, a comunicação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Em jeito de síntese, e tal como se referiu no início deste ponto, apesar de se considerar imprescindível que as decisões curriculares para a promoção da educação para a cidadania sejam estratégicas, intencionais e criticamente reflectidas, podendo ser concretizadas através de um vasto leque de estratégias, é também preciso não esquecer que o contexto escolar é um contexto dinâmico e imprevisível e é por isso que existem situações e acontecimentos emergentes da própria prática, que embora tenham um efeito formativo, não se podem planificar e prever com antecipação. E este é exactamente um dos aspectos mais enriquecedores do trabalho a realizar no âmbito da educação para a cidadania e que se prende com a capacidade que o professor deve ter para aproveitar todas as oportunidades que surgem espontaneamente no dia-a-dia para promover a reflexão conjunta acerca das questões de cidadania.

4.2.6 A Avaliação no âmbito da educação para a cidadania

A implementação de estratégias curriculares para o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes e competências de acção no âmbito de cidadania nos alunos requerem a utilização de mecanismos que permitam supervisionar a forma como o processo curricular está a decorrer e também as aprendizagens dos alunos.

Com efeito, a avaliação do desenvolvimento da área da educação para a cidadania como processo educativo ocupa um papel fundamental, englobando o exame do que está a acontecer a todos os níveis, desde a sala aula até ao nível mais longíquo da acção política (O'Shea, 2003). De acordo Kerr (2002) e com o estudo Eurydice (2005) a avaliação pode ser realizada a dois níveis: ao nível dos alunos, com a finalidade de se avaliar o desempenho e a progressão dos mesmos, e ao nível das ofertas educativas com o objectivo de se avaliar a eficácia das medidas e iniciativas que têm sido tomadas no âmbito desta área.

No estudo Eurydice apesar de se reconhecer a importância destes dois níveis de avaliação, este ponto centrar-se-á apenas na avaliação dos alunos por se considerar ser este o nível de avaliação mais pertinente à problemática em análise neste estudo.

Tal como refere Kerr (2002), apesar de não se verificar um acordo generalizado relativamente à importância de se avaliar, ou não, os alunos no âmbito da educação para a cidadania por haver quem considere que os mesmos ainda são muito jovens para serem avaliados como cidadãos, na perspectiva do autor, o que está em causa não é a avaliação dos educandos enquanto cidadãos *per se*, mas sim a avaliação da qualidade das suas aprendizagens no âmbito desta área curricular. Com efeito, tal como nas restantes áreas curriculares, também na área da educação para a cidadania se torna fundamental a avaliação dos alunos na medida em que através do processo avaliativo o professor terá a possibilidade de recolher informações, em tempo útil, relativamente ao progresso e desenvolvimento dos mesmos acerca dos conhecimentos, dos valores, das atitudes e das competências de cidadania, facilitando a tomada de decisões no que diz respeito à selecção de estratégias de intervenção mais ajustadas aos aprendentes e ao contexto de acção, contribuindo, deste modo, para melhoria do sucesso educativo dos alunos.

Considerando que a avaliação dos educandos não se deve centrar apenas na dimensão dos conhecimentos, esta questão torna-se difícil e complexa (Eurydice, 2005).

Como tal, o desenvolvimento de processos de avaliação que contemplem também os valores, as atitudes e a capacidade dos alunos para mobilizarem os seus conhecimentos para a resolução de problemas e para a tomada de decisões e que, ao mesmo tempo, sejam rigorosos e coerentes com as abordagens e experiências de aprendizagem promovidas pelos professores, constitui-se, sem dúvida, como um dos maiores desafios que se coloca à educação para a cidadania (Kerr, 2002). Para além dos conteúdos abordados no contexto das diferentes áreas curriculares, o autor sugere alguns dos aspectos que poderão ser alvo de avaliação no âmbito desta área específica, nomeadamente a capacidade para argumentar, para tomar uma posição, para resolver problemas, para tomar decisões, para (inter)agir com os outros, para levantar questões, para respeitar o outro, o ambiente e a si próprio e, acrescentamos também, a capacidade para cooperar e trabalhar com os outros, para resolver de forma pacífica os conflitos, para tomar a iniciativa e se empenhar em projectos comuns e para cumprir as tarefas e as regras para o funcionamento democrático da sala de aula.

Conforme faz notar Kerr (2002), para que a avaliação tenha significado para os alunos, e uma vez que um dos princípios inerentes à educação para a cidadania é a aprendizagem da participação activa, a avaliação dos mesmos deverá forçosamente reflectir este princípio, sendo por isso fundamental a participação dos educandos no seu próprio processo de avaliação. Deste modo, será importante que o professor envolva os alunos na discussão acerca dos objectivos e dos resultados de aprendizagem desejáveis, decidindo de forma colaborativa o que vão avaliar, que dados vão recolher, com que regularidade, como vão registá-los e como vão comunicá-los. Por outro lado, o professor também deverá permitir que os seus alunos participem como parceiros no processo, nomeadamente através das modalidades de auto e hetero-avaliação. Deste modo, ao cooperarem na avaliação a sua motivação aumenta na medida em que os alunos têm a oportunidade para se aperceber que o professor está verdadeiramente interessado e empenhado no seu sucesso educativo (Beltrão e Nascimento, 2000), contribuindo igualmente para a melhoria da sua auto-confiança e auto-estima (Kerr, 2002).

SÍNTESE

Para concluir este capítulo pode dizer-se que o *conceito de cidadania* é um conceito que tem vindo a expandir-se e a enriquecer-se não apenas ao nível da sua substância mas também na própria forma de a exercer exigindo aos cidadãos novos saberes e novas competências. Constata-se igualmente que é um conceito que remete para diferentes perspectivas as quais podem coexistir num mesmo contexto espaço-temporal. Paralelamente, o próprio conceito de educação para a cidadania também tem sofrido mudanças significativas exigindo aos professores a adopção de estratégias curriculares intencionais, significativas e diversificadas, tornando-se necessário repensar a qualidade da formação de professores, aspecto que ao qual daremos, no capítulo seguinte, uma atenção particular.

CAPÍTULO CINCO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos ao enquadramento do estudo no âmbito da formação de professores, dando-se particular relevo às orientações conceptuais que têm orientado os programas de formação inicial de professores. Incidindo este estudo nas actividades de formação e de supervisão desenvolvidas no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica, analisamos o conceito de supervisão assim como as diferentes práticas e estratégias de supervisão da formação accionadas pelas diferentes orientações conceptuais dos programas de formação. Com base nestas diferentes orientações, identificamos, a partir da literatura revista, um conjunto de princípios que consideramos fundamentais na formação de professores de modo a formar profissionais capazes de dar resposta, com competência e qualidade, aos desafios que hoje se colocam à escola, com particular relevo no que se refere aos novos saberes que configuram o saber ser pessoa e cidadão. Finalmente, analisamos a questão da educação para a cidadania no âmbito da formação de professores.

5.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme se tem vindo a procurar evidenciar nos capítulos anteriores, é fundamental, no contexto das sociedades actuais, o papel da escola e dos professores como agentes de mudança e de transformação, sendo, por isso, incontestável a necessidade dos mesmos serem capazes de desenvolver estratégias intencionais e fundamentadas que, conforme Sá-Chaves, (2000a) visem a melhoria e a qualidade da educação de todos os alunos, de modo a promover uma formação de base que responda ao pluralismo e às novas necessidades e exigências dessa mesma sociedade.

Neste contexto a formação de professores, e tal como salienta Esteves (2002: 907), “surge frequentemente como vector estratégico imprescindível para sustentar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação”. Por isso, consideramos

fundamental prestar uma especial atenção às diferentes orientações conceptuais que têm orientado os conteúdos e a acção formativa dos programas de formação de professores e que traduzem perspectivas diversas sobre os propósitos e finalidades da formação destes profissionais.

5.1.1 Concepções e modelos de formação nos programas de formação inicial

Nas últimas décadas vários autores têm procurado identificar os modelos, os paradigmas ou as orientações conceptuais que têm configurado as práticas de formação de professores. De entre tantos outros, destacamos Zeichner, (1983), Feiman-Nemser (1990) e Zeichner e Liston (1990). Também Marcelo (1999) se debruça sobre este assunto, autor que seguiremos de perto.

Na análise que efectua às orientações conceptuais na formação de professores, Marcelo (1999) recorre à tabela síntese das diversas classificações de modelos configuradores das orientações conceptuais construída por Feiman-Nemser (1990). Na apresentação dessa tabela, o autor inclui também a classificação sugerida por Pérez Gómez (1992) justificando a inclusão desta classificação na tabela propostas por Feiman-Nemser pelo facto de Pérez Gómez (1992) apresentar abordagens diferenciadas para algumas das orientações conceptuais identificadas na referida tabela, sugerindo, assim, uma evolução conceptual no contexto de cada uma das orientações.

Marcelo (1999) refere cinco grandes orientações conceptuais que inspiram, na actualidade, os programas de formação inicial de professores e designa-as como: académica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista.

Conforme o autor, a **orientação académica**, na formação de professores, acentua o papel do professor enquanto especialista nas matérias escolares das disciplinas que ensina privilegiando-se o saber teórico em detrimento do saber prático sendo, por isso, objectivo fundamental na formação destes profissionais o domínio do conteúdo disciplinar. De acordo com Marcelo (1999) Pérez Gómez (1992), refere que, nesta orientação, coexistem duas abordagens: uma designada de *abordagem enciclopédica* e outra denominada de *abordagem compreensiva*. A primeira é aquela que enfatiza mais fortemente o conhecimento do conteúdo como o conhecimento mais importante que o professor deve

possuir para o exercício da sua actividade profissional. De acordo com esta abordagem, e retomando o capítulo dois do presente estudo, o ensino é entendido como a passagem de um saber, sendo a função do professor a de transmissor de conhecimentos e cultura como um processo de acumulação e, como tal, quantos mais conhecimentos possuir, melhor poderá desempenhar a sua função de mera transmissão. No contexto desta perspectiva não se verifica uma clara distinção entre o saber e o saber ensinar, pelo que a formação pedagógico-didáctica é colocada num plano de subalternidade. Relativamente à segunda abordagem identificada por Pérez Gómez – abordagem compreensiva – o professor não é perspectivado como uma “enciclopédia”, mas sim como um intelectual que manifesta não só uma formação científica sólida, mas também uma compreensão da matéria que ensina e de como a deve ensinar com vista à compreensão significativa, por parte dos alunos, dos conteúdos transmitidos. Deste modo, ao referir-se a esta abordagem apresentada por este autor, Marcelo (1999:34) salienta que a formação de professores “deve procurar que os mesmos sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, [assim como], sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar”, na linha do trabalho desenvolvido por Shulman (2004), já referido anteriormente.

Segundo Marcelo (1999) na **orientação tecnológica** o professor é entendido como um técnico que domina e aplica um conjunto de estratégias de ensino estandardizadas sugeridas pela investigação científica, produzidas por outros, sobre o acto de ensinar. Pérez Gómez (1992) diferencia também nesta orientação duas abordagens ou modelos: o *modelo de treino* e o *modelo de adopção de decisões*. De acordo com o modelo de treino, o objectivo fundamental da formação de professores é o treino de competências, de técnicas, de procedimentos e de habilidades observáveis que demonstraram ser eficazes através da investigação científica sobre os processos de ensino-aprendizagem de acordo com o paradigma processo-produto e que os professores deveriam aprender a dominar independentemente dos contextos de acção. No que diz respeito ao modelo de adopção de decisões, enquadrado também pela orientação tecnológica, subentende-se uma variante menos técnica e mais deliberativa que se tem vindo a desenvolver, orientada por uma concepção de professor como decisor. À luz deste modelo, e conforme Pérez Gómez (1992) o professor não deve transferir, de forma mecânica, para a prática o conhecimento produzido pela investigação científica, mas sim converter esse conhecimento em princípios

e procedimentos que os professores utilizam para tomar decisões e resolver problemas inerentes às práticas diárias. Assim, e segundo o mesmo autor, os professores, no contexto da sua formação, devem aprender não apenas estratégias e técnicas de intervenção apoiadas na investigação científica, mas também, aprender a decidir que estratégias utilizar em cada situação, em função dos problemas emergentes da prática e das características da própria situação na qual intervêm, ultrapassando-se o mero conhecimento implícito de estratégias, de técnicas e de habilidades desenvolvidas mediante o treino.

Retomando Marcelo (1999), na **orientação personalista**, o professor é perspectivado como uma pessoa, enfatizando o carácter pessoal do ensino. Trata-se, por isso, de uma orientação que acentua a importância da dimensão humana do professor, a sua maneira de pensar, de sentir e de se construir como pessoa e como profissional de forma indissociável. Deste modo, um programa de formação de professores com esta orientação, tem como objectivo principal desenvolver nos futuros professores as suas capacidades de auto-descoberta do seu modo pessoal de ensinar, de introspecção, de conhecimento de si próprio e de maturidade.

Na **orientação prática** a experiência de ensino em contexto de sala de aula é perspectivada como fonte de aprendizagem para se ser professor e, como tal, trata-se de uma formação que se baseia na aprendizagem direccionada para a prática e a partir da prática, orientada por professores experientes, sendo, no contexto da formação de professores, o procedimento considerado mais eficaz para o desenvolvimento, no futuro professor, das competências para gerir as situações singulares, ambíguas e incertas próprias do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Marcelo (1999), Pérez Gómez (1992) também refere duas correntes bem distintas no contexto desta orientação. Uma remete para uma *abordagem tradicional* apoiada quase exclusivamente na experiência prática em que o futuro professor se inicia no mundo especializado da docência por tentativa e erro, imitando o estilo do seu orientador através de um longo processo de socialização. Segundo Pérez Gómez (1992), de acordo com esta abordagem, o conhecimento profissional é tácito e raramente verbalizado. A outra *abordagem* referida pelo autor enfatiza a *prática reflexiva*, à luz dos contributos de Donald Schön, já referido anteriormente no capítulo dois, aos quais acrescentamos também os de Keneth Zeichner.

Finalmente, Marcelo (1999) refere a orientação **social-reconstrucionista** que, segundo o autor, mantém uma estreita relação com a orientação prática anteriormente

descrita. Contudo, e conforme Marcelo (1999), do ponto de vista desta orientação “a reflexão não pode ser concebida como uma mera actividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores entendidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (*ibidem*: 44). Assim, segundo esta orientação, a formação de professores tem como grande objectivo o desenvolvimento, no futuro professor, das capacidades investigativas, de análise e de reflexão crítica sobre a prática, assim como das capacidades de intervenção e participação responsável e informada nos contextos com vista à transformação e construção de uma sociedade mais justa e democrática, assumindo a componente de prática da formação um papel crucial no currículo de formação. De acordo com Marcelo (1999) Pérez Gómez (1992), identifica, também, para esta orientação duas abordagens: uma designada de *abordagem crítica e reconstrução social* e outra denominada de *abordagem de investigação-acção*. De acordo com a primeira abordagem os programas de formação de professores enfatizam três aspectos fundamentais: (i) o desenvolvimento cultural do futuro professor com uma orientação predominantemente política e social, (ii) o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica sobre a prática e (iii) o desenvolvimento de atitudes de compromisso político que conduzam a práticas transformadoras. No que diz respeito à segunda abordagem, na linha do trabalho desenvolvido inicialmente por Stenhouse, a formação de professores é orientada para a indagação, conduzindo os professores à adopção de uma atitude reflexiva sobre o seu próprio ensino com vista à transformação das suas concepções e práticas.

Embora cada uma destas orientações enfatize dimensões formativas específicas em detrimento de outras, julgamos que uma formação de professores que tenha em vista formar profissionais capazes de responder com qualidade, competência e responsabilidade aos desafios que hoje as sociedades lhes colocam, terá de ser sempre uma formação multidimensional cuja configuração integre, de forma crítica e contextualizada, os contributos das diferentes orientações. É nesta linha que Zeichner (1992) assinala a *tradição genérica* que enfatiza o ensino reflexivo, admitindo também a possibilidade de articulação das diferentes orientações. De acordo com Sá-Chaves (1994/2002a: 72), Zeichner (1992) aponta, assim, “para a necessidade de uma reflexão sobre o sentido global da intervenção, tornando-a menos enfocada sobre qualquer dos aspectos particulares de

cada uma das perspectivas anteriores e assentando num pressuposto segundo o qual as acções dos professores serão necessariamente melhores se forem, cada vez mais, fruto de uma atitude deliberada e intencional”.

5.2. SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5.2.1 Conceito de supervisão pedagógica

Embora o termo supervisão possa estar ligado a diferentes contextos, nomeadamente ao nível da formação inicial de professores e da formação e desenvolvimento profissional permanente, assim como ao nível da mudança da organização da instituição escola enquanto organização reflexiva e aprendente e, também, ao nível da gestão e coordenação de projectos, é o conceito de supervisão da própria formação inicial de professores que aqui nos importa ter em consideração.

No âmbito da formação inicial de professores, o conceito de supervisão mais vulgarmente divulgado, faz correspondê-lo ao conceito de orientação da prática pedagógica (Alarcão e Tavares, 2003). Com efeito, a Prática Pedagógica constitui-se, entre outras, como uma componente fundamental nos currículos de formação inicial de professores destinada a iniciar formalmente os alunos futuros professores no mundo da prática profissional. Esta iniciação à prática profissional pode assumir diferentes formas, concretizando-se através de actividades que podem envolver, desde experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas do curso, à observação e análise de práticas de professores que se encontram a exercer a sua actividade profissional nas escolas, passando por intervenções pedagógicas pontuais, assumindo a figura de estágio profissional na fase final do curso, no qual o aluno, futuro professor, assume a responsabilidade pela docência, estágio este, que nos Cursos de Formação de Professores para o 1º ciclo do Ensino Básico correspondem à disciplina de Prática Pedagógica. É esta componente de prática pedagógica que ocorre no final do curso que se terá em consideração nesta investigação. Esta componente, equivalente ao estágio profissional, corresponde ao momento da formação em que o aluno futuro professor é colocado em contextos reais, desenvolvendo as suas experiências de prática sob orientação da instituição formadora, mas em parceria com

estabelecimentos de ensino onde essa mesma prática é realizada. Trata-se, por isso, de uma prática duplamente supervisionada através do supervisor da universidade e do supervisor cooperante que acolhe na sua turma, da qual é reponsável, o aluno, futuro professor, em processo de formação inicial.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003: 16), a supervisão de alunos futuros professores pode ser entendida “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Desta definição sobressaem dois aspectos. O primeiro diz respeito ao conceito de supervisão como um processo, o que remete, segundo os autores, para a noção de uma acção que ocorre de forma continuada ao longo do tempo. O segundo relaciona-se com facto do desenvolvimento profissional e o desenvolvimento humano do aluno futuro professor surgirem de forma indissociável. Os autores referem, ainda que, por se situar no âmbito da orientação de uma acção profissional, poder ser designada também de orientação da prática pedagógica. Desta forma, os autores chamam a atenção para a necessidade de se esclarecer o que se entende por orientação, na medida em que é em função deste entendimento, que surgem divergências quanto às práticas supervisivas e quanto aos objectivos inerentes a essas mesmas práticas, conduzindo assim, a concepções, ou cenários de supervisão diferenciados, enformados também por diferentes orientações de formação de professores, privilegiando, cada uma destas concepções estratégias de formação e de supervisão específicas.

5.2.2 Cenários de supervisão pedagógica

Alarcão e Tavares (1987/2003)¹ agruparam as práticas de supervisão em nove cenários que designam como: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico, apresentando-se, de seguida e de forma sucinta, cada um destes cenários.

Conforme os autores (2003) o **cenário da imitação artesanal** parte da crença da imutabilidade do saber e da convicção de que se aprende vendo como se faz e fazendo em

¹ A obra a que nos referimos “Supervisão da Prática Pedagógica” de Alarcão e Tavares foi publicada pela primeira vez em 1987. Em 2003 é publicada a 2ª edição revista e desenvolvida da mesa obra, sendo esta última que seguimos de perto.

seguida. Deste modo, e de acordo com esta abordagem, o aluno futuro professor, ou aprendiz de professor, é colocado junto do mestre perspectivado como aquele que sabe como fazer, devendo, por isso, ser tomado pelo aluno futuro professor como modelo único a seguir mais ou menos passivamente. Assim, a demonstração por parte do mestre e a sua imitação por parte do aprendiz, numa lógica reprodutora e de perpetuação do “bom” modelo, surgem como estratégias formativas privilegiadas no contexto da prática pedagógica. Contudo, a dificuldade em definir o “bom” professor que supostamente constituía o modelo a seguir, sem ter em linha de conta as variáveis que interactivam no processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, sem ter em conta as novas exigências colocadas aos professores no quadro das sociedades contemporâneas, exigências estas não consentâneas com lógicas reprodutoras e modelos únicos, vieram pôr em causa esta forma de supervisionar o processo formativo dos futuros professores.

De acordo com os mesmos autores, no **cenário de aprendizagem pela descoberta guiada**, o conhecimento dos modelos teóricos de ensino, surge como estratégia de formação alternativa à estratégia centrada na imitação do mestre. Esta abordagem propunha assim que os futuros professores tivessem oportunidades de observar diferentes professores em contextos diversos, ainda antes de iniciarem o seu estágio pedagógico na fase final do curso, para depois aplicá-los experimentalmente. Conforme os autores, este cenário, contrariamente ao anterior, atribui, desta forma, um papel mais activo ao aluno em formação tanto ao nível das suas capacidades para observar e reflectir sobre as variáveis do seu contexto, mas também na aplicação experimental dos referidos modelos de ensino e na inovação pedagógica. De acordo com Sá-Chaves (2002a), à luz deste cenário, a função do supervisor será a de conduzir o formando na descoberta do seu estilo pessoal de ensinar em vez de se expor como modelo a seguir.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o **cenário behaviorista**, enquadrado por uma orientação tecnológica anteriormente descrita, valoriza como estratégias de formação o micro-ensino, técnica através da qual se procura criar oportunidades para que os futuros professores possam treinar e pôr em prática, através de mini-aulas, videogravadas, determinadas competências e estratégias de ensino sugeridas pela investigação científica como soluções mais ou menos standardizadas (Alarcão e Tavares, 2003). De acordo Sá-Chaves (2002a), a supervisão da prática pedagógica, à luz deste cenário, tem como objectivo controlar a aprendizagem e a aplicação das referidas competências e estratégias

de ensino, fechando-se a formação e a sua supervisão no laboratório. Retomando Alarcão e Tavares (2003), apesar desta estratégia de formação ter conquistado muitos adeptos e de se terem desenvolvido esforços no sentido de analisar o acto de ensino e de se definirem as competências do “bom” professor, esta abordagem também apresenta grandes limitações que se prendem com a descontextualização das competências que se pretendem desenvolver e pela simplificação que se atribui a um processo de elevada complexidade como é o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os mesmos autores, no **cenário clínico**, a ideia de colaboração constitui-se como um elemento-chave neste modelo. Caracteriza-se, por isso, pela colaboração entre o aluno futuro professor e o supervisor com o objectivo de melhorar as concepções e as práticas de ensino dos professores, tomando como ponto de partida a própria prática, valorizando-se a observação, a análise e a reflexão conjunta sobre as mesmas. Deste modo, centra, a sua atenção em situações reais, únicas e complexas nas quais os actos de ensinar e de aprender têm lugar, procurando o supervisor estimular no formando atitudes reflexivas e investigativas sobre o ensino e a aprendizagem, com vista à autonomia gradual do futuro professor no processo de tomada de decisões e na resolução dos problemas emergentes da prática. Esta abordagem assenta na aceitação e iniciativa do futuro professor, sendo fundamental que se estabeleça, segundo os autores, uma relação e um clima de confiança entre ambos de modo a que o formando seja capaz de confiar e partilhar com o supervisor as suas preocupações e dificuldades. Este modelo pressupõe, assim, uma abordagem, centrada na resolução de problemas, organizada em fases que constituem o ciclo de supervisão. Desta forma, num primeiro momento, denominado de encontro pré-observação, o supervisor e o estagiário identificam os problemas emergentes da prática e que requerem uma solução, sendo de referir que, neste processo, a ajuda prestada pelo supervisor, quer na identificação do problema, quer na definição de possíveis soluções para o mesmo, depende do nível de autonomia já conquistado pelo futuro professor para identificar, decidir e resolver problemas. Esta fase visa ainda planificar conjuntamente a estratégia de observação das práticas do futuro professor a serem utilizadas pelo supervisor. Num segundo momento, que corresponde à fase interactiva, o supervisor observa o modo como o estagiário põe em prática as estratégias e os procedimentos com vista à resolução dos problemas previamente identificados, recolhendo informação pertinente sobre o problema em causa, para que, finalmente, no encontro pós-

observação procederem à análise e interpretação em conjunto dos dados recolhidos durante a aula através de estratégias de reflexão diversificadas. Neste processo, e conforme Alarcão e Tavares (2003: 28), o aluno futuro professor “deve ter um papel muito activo, uma vez que só através da compreensão do significado dos dados é que se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar”.

Quanto ao **cenário psicopedagógico**, e ainda segundo Alarcão e Tavares (2003), decorre do princípio defendido por Stones (1984) para quem a supervisão é entendida como uma forma de ensino, pelo que, ensinar os professores a ensinar deverá constituir-se como o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica. Tal como o cenário clínico, também este modelo “propõe uma relação de ensino-aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática docente” (*ibidem*: 30) assente num clima dialogante e de encorajamento. De acordo com este modelo, o ciclo de supervisão da prática pedagógica integra três etapas: a) a preparação da aula do formando com a ajuda do supervisor; b) a discussão sobre a aula dada pelo formando, e, finalmente, c) a avaliação do ciclo supervisão.

No que se refere ao **cenário pessoalista**, enquadrado por um programa de formação de professores também ele de orientação pessoal, o desenvolvimento da pessoa do professor ocupa um papel de relevo. De acordo com esta perspectiva, torna-se fundamental a criação, por parte do supervisor, de uma atmosfera relacional e de um clima humanamente consistente, que favoreça esse mesmo desenvolvimento e que conduza o aluno futuro professor, através da reflexão e de estratégias de encorajamento, a um auto-conhecimento (Elbaz, 1988, citada por Sá-Chaves, 2000a).

O **cenário reflexivo**, tal como salientam Alarcão e Tavares (2003), sustenta-se nas perspectivas de Donald Schön. O processo formativo inerente a este cenário combina, conforme os autores, acção, experimentação e reflexão dialogante sobre as experiências vividas pelo aluno futuro professor “segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo (e pensando), que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado na reflexão” (*ibidem*: 35). Neste cenário o papel do supervisor é crucial no sentido de ajudar e apoiar o estagiário na reflexão crítica sobre as práticas com vista à compreensão dos problemas emergentes da acção nos respectivos contextos, na procura de soluções alternativas e mais ajustadas para esses mesmos problemas e na consciencialização das implicações sociais e éticas da sua intervenção, encorajando-o a

investir no seu desenvolvimento e auto-formação conduzindo, assim, o estagiário a uma progressiva emancipação.

O **cenário ecológico**, referido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Oliveira-Formosinho (1997) inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e num tipo de supervisão de cariz reflexivo. Neste cenário a natureza dos contextos de formação (instituição de formação inicial, instituições onde se realiza a prática pedagógica, comunidade ...), por sua vez inseridos em contextos mais alargados e, por outro lado, as relações que se estabelecem entre eles, ocupam um papel fundamental no desenvolvimento profissional, pessoal e social do aluno futuro professor. Trata-se de uma abordagem que, conforme Alarcão (2006: 336), assenta “numa metodologia de aprendizagem experiencial, de acção-formação-investigação, em que o formando constrói o seu saber mediante a realização de diversas tarefas que o levam a assumir diferentes papéis e a interagir com pessoas distintas”. Neste cenário, e de acordo com a mesma autora, é ao supervisor que cabe organizar e gerir os contextos de desenvolvimento, sendo, ao mesmo tempo, facilitador da formação nesses mesmos contextos.

Finalmente, Alarcão e Tavares (2003: 40), apresentam de seguida o **cenário dialógico** que aponta para uma abordagem supervisiva contextualizada e dialógica, recaindo a acção supervisiva na análise dos contextos e atribuindo-se à linguagem e ao discurso crítico um papel fundamental “na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão”. No diálogo construtivo que se estabelece entre todos os actores envolvidos no processo de formação (alunos futuros professores e supervisores) todos são parceiros da mesma comunidade profissional, todos têm direito a ter voz e todos estão interessados em inovar e contribuir para a transformação dos contextos educativos, acentuando-se a dimensão política e emancipatória da formação. Um pouco mais tarde, Moreira (2005) e Vieira (2006) referem que se trata de uma supervisão democrática (ao nível das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional), participativa, transformadora (dos intervenientes e dos contextos de acção), reflexiva, colegial, colaborativa, aberta à negociação e à liberdade de escolha tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Conforme Alarcão e Tavares (2003) cada um destes cenários enfatiza determinados aspectos do processo de supervisão, realçando os autores que todos eles contêm elementos válidos para o processo supervisivo. Neste sentido, os autores chamam a atenção para o facto destes cenários não poderem ser entendidos de forma estanque e mutuamente exclusivos na medida em que, com frequência coexistem, interpenetrando-se. Neste sentido os autores sistematizam de forma convergente e conciliadora os diferentes contributos inerentes aos diversos cenários, referindo que Sá-Chaves (2002a) veio a chamar-lhe de **cenário integrador** e sobre o qual esta autora desenvolveu o seu próprio conceito de supervisão *não standard*. Conforme a autora trata-se “da capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas” (*ibidem*: 23). Exige, por isso, uma orientação com um elevado nível de reflexividade, não se compadecendo, tal como refere Vieira (2006: 17), “com uma definição totalmente apriorística de objectivos, conteúdos e estratégias, devendo, antes, assumir-se como *praxis*” o que remete para uma perspectiva de gestão flexível dos próprios processos supervisivos em função das especificidades do próprio contexto e dos participantes no processo, assente numa negociação de sentidos e decisões através de um discurso dialógico.

5.2.3 A relação supervisiva no processo de supervisão: o papel do supervisor

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) o processo de supervisão tem por finalidade ajudar o aluno futuro professor a construir o seu conhecimento profissional através do desenvolvimento das seguintes capacidades e atitudes:

- 1) “Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas, acertadas;
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;

- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.” (ibidem: 72)

Consideramos também fundamental que, no desenvolvimento destas capacidades e atitudes, o supervisor estimule no formando, não apenas a capacidade para tomar decisões esclarecidas e acertadas, mas principalmente decisões socialmente transformadoras e, por isso, conducentes a práticas que visem garantir a todos os alunos o direito social a uma educação de qualidade e sucesso ao longo da vida. Além disso, pensamos ser igualmente importante que o supervisor, ao estimular no futuro professor a consciencialização da responsabilidade que lhe coube no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos e de si próprio deverá ter igualmente a preocupação de levá-los à consciencialização das consequências éticas, sociais e académicas que a sua intervenção tem sobre os alunos.

O objectivo será criar condições de modo a que o futuro professor se torne progressivamente num profissional cada vez mais competente e mais autónomo, assumindo neste processo um papel central e activo no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Autonomia entendida não como independência e numa perspectiva individualista, mas sim como a capacidade para tomar decisões intencionais e gerir responsavelmente o processo de ensino/aprendizagem, assim como a predisposição para assumir responsabilidades nesse processo (Vieira, 2001).

Deste modo, cabe ao supervisor a responsabilidade de acompanhar e de regular o processo formativo dos formandos, proporcionando-lhes “apoio continuado e «feedback» objectivo e construtivo sobre a actuação educativa do sujeito em formação” (Moreira, 2005), assente num clima relacional de empatia, de confiança, de respeito pelo outro, interactivo, reflexivo e colaborativo com a finalidade e, conforme Sá-Chaves (2002a: 167), de “contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”.

Retomando o pensamento de Alarcão e Tavares (2003), nesta interacção que se estabelece entre o supervisor e o aluno futuro professor, é fundamental que o primeiro possua, segundo Glickman (1985), um conjunto de *skills* interpessoais, nomeadamente,

prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios, condicionar. A opção, por parte do supervisor, por algumas destas atitudes determinam o seu estilo supervísivo que poderá ser não directivo, de colaboração ou directivo, sendo de referir que um mesmo supervisor, e na linha de uma perspectiva de supervisão *não standard* proposta por Sá-Chaves (2002a), poderá optar por diferentes estilos supervísivos, em função do momento da formação, das características e dos níveis de desenvolvimento dos futuros professores.

Neste processo supervísivo, ao nível da prática pedagógica, os supervisores cooperantes ocupam um papel crucial. Com efeito, Jacinto e Sanches (2002: 79), tendo por referência um conjunto de autores (MacIntyre, Hagger e Wilkin, 1993; Feiman-Nemser, 1991; Petrucci, 2001) afirmam que, no contexto da prática pedagógica, apesar do envolvimento do supervisor da universidade, a qualidade da acção curricular e formativa dos alunos futuros professores depende muito do papel do supervisor cooperante, pela influência que este “exerce enquanto mediador das culturas de ensino e da escola” podendo mesmo, segundo as autoras, chegar a “contribuir para a desvalorização de saberes anteriormente adquiridos” (*op. cit.*), pelos futuros professores, deixando claro o peso do supervisor cooperante neste processo face ao do supervisor da universidade. Pensamos que este papel preponderante se deve, talvez, à presença constante do supervisor cooperante e à relação de proximidade entre ambos que essa presença permite e facilita.

Deste modo, a formação dos supervisores cooperantes não deve ser descurada, devendo constituir-se como uma preocupação vital das instituições formadoras, sob pena de pôr em risco as finalidades e a qualidade da formação, sendo fundamental, para o efeito, a criação de parcerias estáveis entre as instituições de formação e as escolas. Julgamos por isso, de toda a pertinência, a realização de estudos que procurem compreender de que modo é que as supervisoras cooperantes influenciam os futuros professores na qualidade da intervenção curricular dos mesmos.

No entanto, apesar de reconhecermos a importância e o peso que o supervisor cooperante tem neste processo formativo, julgamos que o papel do supervisor da universidade também não deve ser descurado, pois tal como afirma Moreira (2005: 65):

“a presença e acompanhamento de ambos os supervisores assegura o acesso, pelos estagiários, a diferentes dimensões do conhecimento profissional, que se devem interrogar mutuamente: o supervisor da escola, pela continuidade da sua presença na escola e maior experiência e

conhecimento dos contextos da actividade de ensino nos níveis de qualificação profissional, está mais bem posicionado para assegurar o desenvolvimento do conhecimento prático de ensino; o supervisor da universidade, dada a sua actividade investigativa, tem uma posição privilegiada na facilitação do estudo crítico da prática à luz de pressupostos teóricos, o que supõe um contacto estreito com as escolas”.

Concluindo, tanto o supervisor cooperante como o supervisor da Universidade ocupam um papel de relevo no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, exercendo funções que devem ser perspectivadas como complementares.

5.2.4 Formação de professores e supervisão pedagógica: Princípios reguladores

Em jeito de síntese e tendo em consideração, por um lado, os contributos teóricos das áreas da especialidade e, por outro, os desafios que hoje se colocam aos professores bem como a complexidade das funções que estes profissionais são chamados a desempenhar, julgamos que uma formação de qualidade está dependente da natureza dos contextos e das dinâmicas de formação, valorizando-se, por isso, um conjunto de dimensões formativas e de princípios dos quais se destacam:

- a) **A valorização da dimensão de pessoalidade dos alunos futuros professores** (Nóvoa, 1992; Sá-Chaves, 2002) **e da individualização da formação** (Marcelo, 1999), reconhecendo-se a importância da vertente afectiva que determina em grande medida o sucesso da actividade formativa. Deverá, por isso, ser uma formação dirigida à singularidade de cada formando, considerando-o como ser cujo desenvolvimento é um processo integral e multidimensional, tendo como objectivo fundamental o saber-ser do aluno futuro professor, estimulando os mecanismos que visem o conhecimento de si próprio e do seu desenvolvimento pessoal, social, emocional, intelectual, cultural e o seu bem-estar físico.
- b) **A valorização de uma sólida formação científica, académica, pedagógica e didáctica a partir de uma abordagem de natureza integrada** (Marcelo, 1999), dando-se particular relevo ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, proposto por

Lee Shulman, e que deverá constituir-se como elemento estruturador do pensamento pedagógico e da identidade profissional do professor.

- c) **A valorização da participação e do envolvimento dos futuros professores nas decisões curriculares relativas à sua formação, na animação cultural e científica da instituição formadora** (Lopes, 2005) e **no desenvolvimento de projectos de intervenção social e comunitária** com vista ao desenvolvimento de competências cognitivas, ético-afectivas, sociais e de acção.
- d) **A valorização de uma abordagem formativa de matriz crítica, reflexiva e ecológica** (Alarcão e Sá-Chaves, 2000; Sá-Chaves, 2002a), orientada para a mudança de concepções e de atitudes e para a transformação das práticas e dos contextos de intervenção, sustentada por atitudes de questionamento permanente e de reflexão continuada na, sobre e para a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional (Schön, 1987; Alarcão e Tavares, 2003), permitindo aos formandos, por esta mesma via, compreender a complexidade das situações educativas e construir, para cada qual, as soluções mais ajustadas quer do ponto de vista pedagógico e didáctico, quer do ponto de vista social e ético. Ou, tal como se lhe refere Sá-Chaves (2002a), soluções *não standard* que pressupõem diálogo com as situações e tomadas de decisão pertinentes e oportunas, caso a caso.
- e) **A valorização da ligação da formação inicial aos contextos reais de trabalho** (Alarcão e Tavares, 2003; Alonso e Silva, 2005; Alarcão, 2006), nomeadamente através da construção de parcerias estáveis com as escolas cooperantes na prática pedagógica, assente numa relação de proximidade e de diálogo, de modo a proporcionar a cada formando experiências de formação supervisionadas, quer pelos supervisores da universidade, quer pelos supervisores cooperantes, enquadradas por princípios de formação partilhados e através de um trabalho de co-responsabilidade e de colaboração, assente na confiança e no respeito, procurando-se, deste modo, a coerência das intervenções dos actores envolvidos no processo supervisivo e dos contextos de formação.
- f) **A valorização da relação interpessoal e de práticas colaborativas** (Sá-Chaves, 1999a; Alonso, 2000; Alarcão, 2001; Alonso e Silva, 2005; Tedesco e Fanfani, 2004) com vista à passagem de uma cultura de cariz individualista e de isolamento ao nível do exercício da actividade docente e do desenvolvimento profissional para

uma cultura de profissionalismo pensado como experiência colectiva, numa perspectiva de *comunidade aprendente*. Ou conforme Sá-Chaves e Amaral (2001), *a passagem do eu solitário ao eu solidário*. Neste enquadramento, considera-se fundamental a valorização do trabalho cooperativo com vista à resolução partilhada e solidária dos problemas emergentes da prática, tendo em vista o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e democráticas e de projectos curriculares integrados.

- g) **A valorização da dimensão intercultural da educação** (Zeichner, 1993; Marcelo, 1999, Antunes, 2005), valorizando-se as diferentes culturas e o diálogo entre elas com vista ao desenvolvimento, no futuro professor, da compreensão da condição e identidade humana (Morin, 2000) assim como de valores como o respeito, a tolerância, a justiça e a solidariedade e também o desenvolvimento de competências comunicativas e de intercompreensão.
- h) **A valorização do paradigma de aprendizagem ao longo da vida** (Marcelo, 1999; Sá-Chaves, 2000a, 2002a; Ponte *et al*, 2001; Alonso e Silva, 2005, Antunes, 2005) de modo a articular a formação inicial, entendida como uma primeira fase de um longo processo, com o desenvolvimento pessoal e profissional permanente, possibilitando-se, de uma forma continuada, o desenvolvimento de novos saberes, atitudes e competências de todos os intervenientes no processo formativo (alunos futuros professores, supervisores cooperantes e supervisores da universidade).

Em síntese, estes princípios reguladores confirmam uma filosofia de formação que procura responder à necessidade de proporcionar aos profissionais de educação uma formação aprofundada e multifacetada e, ao mesmo tempo, centrada no processo de desenvolvimento pessoal e profissional permanente de todos os intervenientes nele envolvidos.

5.3. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Retomando o estudo internacional *Civic Education Study*, e segundo Torney-Purta, citada por Menezes, (1995: 40), é muitas vezes afirmado que os professores “são modelos

de cidadania para os alunos, quer o desejem ou não”. No entanto, e tal como faz notar a mesma autora, apesar de se reconhecer que os professores, independentemente das suas práticas, constituem modelos de cidadania, a sua formação nem sempre tem abordado estas questões de uma forma explícita, razão pela qual se percebe, tal como foi referido anteriormente, a importância de aprofundar o conhecimento sobre essa mesma formação. Por outro lado, e ainda em 1995, Menezes refere não haver em Portugal “nenhuma avaliação da eficácia da formação de professores neste domínio, embora [fosse] relativamente generalizada a ideia de que a formação inicial dos professores que já [estavam] no terreno não contemplava explicitamente questões de educação cívica” (*ibidem*: 40).

Referindo-se também à formação inicial de professores em Portugal, e confirmando a importância de estudos aprofundados neste âmbito, Abrantes (2001), numa entrevista publicada na Revista *online* do Ministério da Educação, reconhece que, apesar de não estarmos no grau zero, há ainda muito para fazer, na medida em que a formação inicial, pela sua tradição e pelo modo como é habitualmente organizada pelas Escolas Superiores de Educação e pelas Universidades, é ainda predominantemente virada para a preparação do professor para ensinar conteúdos específicos de forma fragmentada, tal como se apresentam tradicionalmente nos planos de estudo. É de referir, no entanto, que algumas instituições de Ensino Superior, como é o caso das Universidades novas, têm vindo a desenvolver um esforço, reconhecido publicamente, com o objectivo de alterar essa “tradição”, através de uma orientação reflexiva na formação e nas práticas dos futuros professores de modo a que estes imprimam à sua acção uma intenção estratégica e socialmente transformadora num compromisso com a ética e com a cidadania.

Os aspectos anteriormente referidos também são corroborados no relatório realizado por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), para os extintos Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores e Instituto de Inovação Educacional, no qual é feita uma síntese da investigação sobre formação inicial de professores realizada em Portugal entre 1990 e 2000. Deste relatório salientam-se dois aspectos por se considerarem pertinentes para este estudo. Em primeiro lugar, as investigações analisadas pelas autoras apresentam como recomendações relativas a estratégias de formação inicial de professores a “rejeição de uma supervisão que se centre nos conteúdos inerentes à prática profissional e a adopção de uma perspectiva «que respira nas concepções metacognitivas» valorizando o

distanciamento reflexivo sobre a acção, bem como a consciência moral das implicações sociais da intervenção” (*ibidem*: 28). Em segundo lugar, ao nível das lacunas da investigação realizada no nosso país, as próprias autoras afirmam que nem a investigação nem as entidades envolvidas na formação se interrogam e investigam acerca de algumas temáticas das quais se destacam: “o perfil global (e não apenas alguns traços) do educador/professor a formar” e “as atitudes dos formandos nos planos ético e deontológico, os valores que os animam e animam a sua acção” (*ibidem*: 42).

Verifica-se assim que a educação para a cidadania se constitui como um desafio não apenas para os professores, mas, sobretudo, para as instituições de formação do ensino superior que têm como responsabilidade formar esses mesmos professores, tornando-se necessário reflectir sobre a qualidade da formação que lhes é proporcionada, sobretudo na concepção dos respectivos planos de estudos e nas estratégias de formação e de supervisão que orientam o seu desenvolvimento numa perspectiva curricular instituinte.

SÍNTESE

Em jeito de síntese, verificamos que, apesar de ser possível encontrar diferentes orientações ao nível da formação de professores com implicações ao nível do processo formativo e da relação supervisiva entre supervisor e aluno futuro professor, as perspectivas actuais apontam para abordagens integradoras e ecléticas, com especial ênfase na dimensão reflexiva, estratégica, ecológica e colaborativa. Constatamos, também, a importância que se atribui aos supervisores na criação de uma relação supervisiva facilitadora do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos e que conduza à sua autonomia e emancipação progressivas, atribuindo-se, neste processo, um papel activo ao futuro professor, reconhecendo-lhes, igualmente o direito a uma participação activa nos processos de formação. Constatamos, também, a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores, nomeadamente no que diz respeito às questões emergentes de uma nova conceptualização no que se refere às ideias de cidadania e de educação para a cidadania.

CONCLUSÃO

Nesta primeira parte do estudo pretendemos compreender, enquadrar e legitimar teórica e socialmente o problema em estudo nas suas múltiplas dimensões. Desta forma, partindo-se das profundas e complexas mudanças sociais a que temos vindo a assistir, procurámos identificar as funções e os papéis que hoje a escola e os professores são chamados a desempenhar. Demos, por isso, particular importância ao conhecimento profissional, que informa as práticas dos profissionais reflexivos e cujas dimensões se consideram fundamentais para que os mesmos sejam capazes de garantir a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade, dentro dos princípios da inclusão e da igualdade de oportunidades. Neste contexto, a educação para um tipo de cidadania activa e responsável, entendida como um dos novos saberes básicos para todos os cidadãos do século XXI, assume particular importância, constituindo-se como um desafio para as práticas curriculares dos professores. Desafio esse que comporta visões paradigmáticas e alternativas ao nível das concepções, da gestão e do desenvolvimento curricular, devendo os professores ser percebidos como profissionais e co-construtores de currículo e não como meros aplicadores de normas e prescrições às quais são alheios.

Neste processo de mudança, a qualidade da sua formação ocupa um papel de relevo, admitindo-se a necessidade de uma formação de matriz crítica, reflexiva e ecológica como filosofia potencializadora de práticas mais responsáveis do ponto de vista social e ético, sendo ao mesmo tempo socializadoras e transformadoras das realidades. Neste contexto, reconhecemos a importância do papel desempenhado pelos supervisores, nomeadamente pelos supervisores cooperantes, ao nível da componente de iniciação à prática pedagógica, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de cidadania, de reflexão crítica e de intervenção curricular nos futuros professores.

Assim, na segunda parte deste estudo, que corresponde à parte empírica, procuraremos compreender de que modo as supervisoras cooperantes promovem, ou não, o desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de intervenção curricular, nos alunos futuros professores, no âmbito da educação para a cidadania, de modo a encontrar evidências que possam conduzir a novos caminhos ao nível da formação dos futuros professores, dos respectivos supervisores cooperantes e dos próprios supervisores da universidade, no que se refere à área científica em estudo.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO SEIS

OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procuramos caracterizar e justificar as opções metodológicas assumidas no estudo. Inscrevemos também a investigação no programa de formação que concretizou a dimensão formativa deste projecto de investigação, descrevendo os seus aspectos principais como contexto colectivo de estimulação e de activação dos processos formativos e de desenvolvimento.

Fazemos igualmente referência à tipologia do estudo, fundamentando a escolha dos sujeitos participantes, sobre os quais incidiu a investigação, identificando e caracterizando ainda as principais estratégias e instrumentos utilizados pela investigadora para a recolha de dados e descrevendo, ainda, os processos de validação e de recolha. Finalmente, apresentamos o modelo seguido para o tratamento e análise dos dados recolhidos, bem como os procedimentos conducentes à sua construção.

6.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

6.1.1 Definição do paradigma metodológico: abordagem qualitativa, interpretativa e complexa

Desempenhando a investigadora funções de supervisora institucional no âmbito da formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, torna-se fundamental compreender, a partir da investigação, a complexidade inerente ao processo formativo destes futuros profissionais, de modo a encontrar caminhos que permitam à investigadora, enquanto

formadora e supervisora, melhorar a qualidade da sua acção futura quer do ponto de vista da sua intervenção curricular, quer ao nível do próprio contexto formativo.

Por força desta finalidade e do objecto de estudo que lhe corresponde, bem como da natureza das questões de pesquisa e dos objectivos que a orientaram, este estudo, pela sua inscrição no domínio das Ciências Sociais e Humanas, desenvolveu-se de acordo com os pressupostos de natureza qualitativa, interpretativa e de matriz complexa por se considerar ser o tipo de abordagem mais adequado à natureza holística que o mesmo objecto de estudo pressupõe.

Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa na medida em que os dados são recolhidos no seu contexto natural e, portanto, com uma ecologia própria, sendo ricos em pormenores descritivos e privilegiando-se a compreensão das concepções e das práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania a partir da perspectiva dos alunos futuros professores, sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Procura-se a compreensão do processo formativo/supervisivo desenvolvido pelas supervisoras cooperantes que, numa relação interactiva, enformou o desenvolvimento progressivo dessas mesmas concepções e práticas dos futuros professores. Para o efeito, recorreu-se à interpretação que, segundo Stake (1995), constitui uma das características distintivas da investigação qualitativa, suportada quer pelo contexto ecológico, quer pelas diversas interacções que se estabeleceram entre os vários intervenientes (supervisora institucional/investigadora, formandos e supervisoras cooperantes) ao longo de todo o processo formativo e investigativo. Trata-se também, por isso, de uma abordagem de natureza complexa e sistémica na qual se relevam os princípios de *totalidade* (pretende-se a compreensão dos fenómenos em estudo como sistema global, aberto e dinâmico) e de *recursividade* (pressupondo uma relação dialéctica entre os subsistemas integradores), e, também, o princípio de *transformabilidade* (admitindo a hipótese de melhoria da qualidade e desenvolvimento do próprio sistema).

6.1.2 Modelo conceptual: unidade de modelização dupla

A dupla intencionalidade deste estudo, concomitantemente formativa e investigativa, conduziram à opção por um modelo conceptual que organiza e integra estratégias desse mesmo tipo, cruzando-as sem no entanto as confundir. Trata-se, com efeito, e segundo Delprat (1986, citada por Sá-Chaves, 2002a), de uma *unidade de modelização dupla* na qual se procura compreender a relação entre as estratégias de formação e supervisão desenvolvidas pelos supervisores cooperantes e o desenvolvimento das concepções e práticas curriculares dos alunos, futuros professores, no âmbito da educação para a cidadania.

No Quadro 6.1 apresenta-se o modelo conceptual do estudo, que de seguida será explicitado com maior detalhe com vista à compreensão integradora da sua matriz conceptual, organizacional e funcional.

Neste quadro salienta-se, desde logo, a calendarização das intervenções dos formandos em contexto real de sala de aula sob orientação directa das supervisoras cooperantes, ao longo do ano lectivo de 2002/2003. O período de 8 de Outubro de 2002 a 24 de Janeiro de 2003 corresponde ao primeiro semestre lectivo, no final do qual se realiza uma reunião de avaliação intercalar, com carácter qualitativo, com cada núcleo de prática pedagógica. O período de 18 de Fevereiro a 23 de Maio de 2003 diz respeito ao segundo semestre lectivo, correspondendo ao momento em que cada grupo de prática pedagógica muda de escola e de supervisora cooperante. Em cada semestre as intervenções dos futuros professores encontram-se organizadas por fases, equivalendo a cada cor uma fase de intervenção com objectivos específicos.

Destacam-se, também, as estratégias de formação, de natureza distinta, implementadas ao longo do ano lectivo e com organização idêntica nos dois semestres. Do conjunto de estratégias de formação realçamos a *bold* aquelas que foram alvo de investigação neste estudo.

Finalmente, salientam-se os instrumentos investigativos específicos utilizados para recolha de dados, nomeadamente, a utilização de questionários junto das supervisoras cooperantes (SC) e dos alunos futuros professores (AFP), assim como, a realização de

entrevistas semiestruturadas às supervisoras cooperantes. Para além dos instrumentos investigativos específicos destacam-se, também, as estratégias de investigação complementar, designadamente, os registos em vídeo das intervenções dos formandos (um registo, em cada semestre, por formando), os *portfolios* reflexivos individuais construídos pelos futuros professores ao longo do ano lectivo e o *teaching portfolio* construído pela investigadora, na qualidade de supervisora institucional.

Quadro 6.1

Modelo conceptual do estudo

Ano Lectivo	Semestre	Estratégias de Formação	Calendarização das intervenções em sala de aula	Estratégias de Investigação			Núcleos de Prática Pedagógica		
				Específicas		Complementares			
2002	1º	<div>- Reflexão diária “a quente” da responsabilidade da Supervisora Cooperante</div> <div>- Reflexão diferida no tempo<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexão semanal pré e pós-activa da responsabilidade da supervisora cooperante¹</div> <div>▪ Reflexão semanal intra e/ou inter-núcleos da responsabilidade da supervisora institucional</div> <div>- Observações das intervenções dos AFP efectuadas pela Supervisora Institucional</div> <div>- <i>Portfolios</i> reflexivos individuais</div> <div>- Seminários</div>	8 a 25 de Outubro	<div>Questionário SC</div> <div>1º Questionário AFP (Dezembro)</div> <div></div> <div>1ª Entrevista às SC</div> <div>SC1: 11/03/03</div> <div>SC2: 11/03/03</div> <div></div> <div>2º Questionário AFP (Maio)</div> <div>2ª Entrevista às SC</div> <div>SC1: 10/07/03</div> <div>SC2: 15/07/03</div>	<div>1º Registo vídeo das intervenções dos AFP</div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div>				

Legenda

	FASE I: Observação dos Contextos de acção
	FASE II: Intervenções curriculares intencionais, dos alunos futuros professores, de curta duração e em grupo
	FASE III: Intervenções curriculares individuais, dos alunos futuros professores, com a duração de um a dois dias completos
	FASE IV: Intervenções curriculares individuais, dos alunos futuros professores, com a duração de uma semana alternada entre os três elementos do grupo

¹ Estratégias de formação que foram alvo de investigação

6.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

6.2.1 Contexto institucional

Tal como já se teve a oportunidade de reflectir ao longo do enquadramento teórico que fundamenta este estudo, e de acordo com a Proposta de Criação da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo da Universidade de Aveiro (1997), a consciencialização e o reconhecimento das profundas transformações que se têm operado nas sociedades actuais, bem como os baixos níveis de literacia da população portuguesa, nos vários domínios, divulgados a partir da década de noventa com base em estudos realizados de âmbito nacional e internacional², apontam para a necessidade de se repensar os modelos e as práticas de formação inicial de professores para o ensino básico. Tornou-se clara a necessidade de formação de profissionais reflexivos, dinâmicos, flexíveis, abertos à evolução das sociedades e dos saberes, capazes de resolver problemas e de tomar decisões educativas contextualizadas, fundamentadas, intencionais, criticamente reflectidas e socialmente responsáveis. A percepção da complexidade subjacente à função docente na sua multidimensionalidade e da correspondente necessidade de aprofundamento da formação multifacetada implicou a reconceptualização dos cursos de formação inicial de professores deste nível de escolaridade de modo a que a formação destes profissionais passasse a ser feita ao nível do grau de licenciatura³. Foi neste sentido que o Ministério da Educação se posicionou “ao determinar que as funções de Ensino [fossem], para todos os níveis de escolaridade (e pré-escolaridade), desempenhadas por profissionais com o grau de licenciatura na sua formação”⁴ introduzindo, desta forma, alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo, no que diz respeito à formação inicial dos professores, através da lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

² BENAVENTE, A. (Coord.) (1996). A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e Monográfica. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Estudos promovidos pelo IEA: Reading Literacy Study (1985-1994).

Estudos PISA 2000, 2003, 2006

³ É de referir que este curso, já em fase posterior à realização deste estudo, foi, entretanto, reformulado à luz dos processos e Bolonha e do novo Regime Jurídico de Habilitação para a Docência, entrando em vigor o novo curso a partir do ano lectivo de 2007/2008.

⁴ Proposta de criação da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo da Universidade de Aveiro (1997: 2).

Foi, portanto, à luz deste contexto que, em 1998/1999⁵, na Universidade de Aveiro, se procedeu à reconceptualização do plano de estudos do Curso de Bacharelato, dando lugar à actual Licenciatura em Ensino básico – 1º ciclo, entretanto também já reconceptualizada face aos objectivos e pressupostos de Bolonha.

Tendo por base o referido anteriormente, bem como o Decreto-Lei n.º 344/89 que estabelece o ordenamento jurídico da formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definiram-se os objectivos de formação para a Licenciatura em ensino básico – 1º ciclo nesta instituição. Assim, e ao nível da formação inicial, e tal como se pode observar no Quadro 6.2, esta instituição pretende que os seus alunos futuros professores:

⁵ Despacho n.º 5890/98, de 8 de Abril (D.R. n.º 83, II série, pp. 4685-4686).

Quadro 6.2

Objectivos gerais do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo

Objectivos gerais de formação	Explicitação dos objectivos
Desenvolvam competências profissionais meta-reflexivas que sustentem atitudes e intervenções profissionais axiológica, científica, cultural, social e tecnologicamente sustentáveis.	“As competências meta-reflexivas nos domínios indicados exigem o conhecimento de conclusões relevantes da investigação educacional; pressupõem um entendimento das mudanças que, em cada época, ocorrem na sociedade e, por consequência, na escola e no papel do professor, relativamente a épocas anteriores; devem estar em consonância com as orientações da política educativa nacional.”
Desenvolvam e aprofundem conhecimento científico sobre as áreas epistemologicamente consagradas nos programas do Ensino Básico – 1º ciclo.	“O conhecimento científico sobre as diferentes áreas do curriculum do 1º ciclo é uma exigência fundamental para o futuro professor poder compreender a natureza das orientações e planos curriculares. Aprofundar conhecimento nos domínios específicos, pedagógico e didáctico é de importância inquestionável para a tomada de decisões sobre níveis de aprofundamento a seguir com as crianças na exploração dos diversos temas.”
Aprofundem conhecimento sobre áreas transversais, com vista a poderem promover o acesso das crianças ao conhecimento de conteúdos em situações de contexto diferenciado onde o acto pedagógico ocorre.	“O conhecimento do conteúdo pluridimensional das áreas transversais do curriculum é fulcral já que propiciará ao professor a exploração com as crianças de situações-problema retiradas de contextos reais da sociedade.”
Aprofundem capacidades de problematização e de flexibilização cognitiva que, do ponto de vista social e cultural, permitam a implicação activa nas dinâmicas interpessoais e colaborativas ao serviço de valores universais da humanidade.	“A exploração das situações referidas no ponto anterior (3) depende de competências do professor, em particular as inerentes à concepção e desenvolvimento do currículo do 1º ciclo no que respeita aos saberes específicos de cada área, mas também à sua integração, condições indispensáveis para alcançar uma nova compreensão de cada problema”.
Aprofundem o quadro de valores subjacentes ao conhecimento de grandes problemas que afectam a humanidade e de reflexão crítica sobre eles à luz de perspectivas que compreendem a complexidade e a diversidade como mais-valia.	“A compreensão, ainda que a um nível geral, das grandes temáticas da humanidade e a reflexão crítica sobre juízos de valor e repercussões para a vida das pessoas, necessária a todos os indivíduos numa sociedade democrática, é particularmente desejável num educador/ professor de qualquer nível. Para isso é indispensável que acompanhe o desenvolvimento científico e tecnológico, de modo a poder responder às perguntas das crianças que, nesta faixa etária, necessariamente colocam mas, e sobretudo, ganhar saber e confiança para conceber e conduzir estratégias didácticas para a sua abordagem com sucesso. Para que isto aconteça é, no entanto, necessário que o professor conheça resultados da investigação educacional e, também, saiba como construir um caminho de pesquisa para encontrar resposta a uma questão nova.”
Desenvolvam capacidades e competências que sustentem um crescimento profissional contínuo no acesso a novo conhecimento e à sua interpretação. Conhecer ferramentas e técnicas das novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como uma (pelo menos) língua estrangeira, é condição prévia para o acesso a fontes de conhecimento para aprendizagens ao longo da vida.	“A capacidade de aprendizagem permanente de um professor é um requisito indispensável para que este possa ser um profissional capaz de acompanhar as mudanças na sociedade e na escola, os resultados da investigação educacional e conduzir investigação sobre o seu próprio ensino, sozinho ou em grupo e compreender as orientações que, no futuro, vierem a ser introduzidas na política educativa as quais poderão também originar novas orientações para os planos curriculares da educação básica. Estas competências deverão ser intrínsecas ao perfil profissional do professor do 1º ciclo.”

Fonte: Dossier de Candidatura à acreditação da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Aveiro, submetido à apreciação do INAFOP (2002: 6 – 7)

Através da análise dos objectivos gerais de formação que enquadram este curso subentende-se o esforço que a própria instituição formadora tem vindo a fazer no sentido de imprimir uma orientação reflexiva à formação e às práticas dos futuros profissionais, de modo a valorizar e qualificar a sua intervenção, procurando assim contrariar a perspectiva de racionalidade técnica virada para a preparação do professor para ensinar conteúdos específicos de forma fragmentada e estanque relativamente às outras áreas científicas. Por outro lado, emergem também destes objectivos preocupações relativas à promoção de um perfil de desenvolvimento dos alunos, futuros professores, enquanto cidadãos, em oposição a uma concepção centrada apenas sobre os próprios conteúdos das diferentes áreas científicas.

Nesta instituição, a formação inicial de professores para este nível de ensino está definida num plano de estudos cuja estrutura curricular se organiza num período de quatro anos. De acordo com o Decreto-Lei nº 344/89, anteriormente referido, a estrutura curricular dos cursos de formação inicial deve obedecer a alguns princípios, tal como se encontram referidos no seu artigo 3º:

- a) “A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica;
- b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem;
- c) A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;
- d) A formação deve ser flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos docentes;
- e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;
- f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.”

Deste modo, e conforme o artigo 15º do mesmo normativo, a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores deve estar organizada de modo a incluir:

- a) “Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;

- b) Uma componente de ciências de educação;
- c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.”

Os pontos dois e três do mesmo artigo acrescentam ainda que “os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial” e que “a estrutura curricular dos cursos e de cada uma das suas componentes deve concretizar os princípios sobre a formação de educadores e professores enunciados no artigo 3º deste diploma”.

Desta forma, a estrutura subjacente ao plano de estudos da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo da Universidade de Aveiro compreende um conjunto de cinco áreas científicas organizadas em campos epistemológicos diferenciados. São elas a área das Ciências da Educação; das Ciências e Matemática; das Ciências da Linguagem, da Informação e Comunicação; das Ciências Humanas e a área da Prática Pedagógica. Trata-se de áreas abrangentes, que integram múltiplas disciplinas organizadas de modo a assegurar a passagem progressiva de um conhecimento referencial e teórico ao conhecimento didático, constituindo ambos a base de um conhecimento prático de intervenção educativa⁶, conforme se pode verificar no organigrama seguinte.

⁶ Guia dos Cursos Ministrados na Universidade de Aveiro, 99/2000.

Opções metodológicas e contextualização da investigação

1º Semestre						2º Semestre				
Ano	Área	Disciplinas	HIS TITPI	UC	ECTS	Área	Disciplinas	HIS TITPI	UC	ECTS
1º	CE	História e Teoria da Educação	2I2I0	3,5	6,0	F/Q/B/G	Ciências Integradas da Natureza I	3I0I2	4,0	6,5
	CE	Psicologia da Educação	2I3I0	4,0	6,5	EF	Conceitos de Educação Física	2I2I0	3,5	5,5
	L	Téc. Expr. E Com. Língua Portuguesa	2I3I0	4,0	6,5	CS	História e Geografia de Portugal	2I2I0	3,5	6,0
	M	Conceitos de Matemática I	2I2I0	3,5	6,0	CL	Linguística Portuguesa	2I2I0	3,5	6,0
	L	Língua Estrangeira *	0I3I0	2,0	5,0	CE	Sociologia da Educação	2I2I0	3,5	6,0
			21	17,0	30,0			21	18,0	30
2º	CL	A Criação e os textos	2I2I0	3,5	6,0	D	Didáctica da Educ. Físico-Motora	2I2I0	3,5	6,0
	F/Q/B/G	Ciências Integradas da Natureza II	3I0I2	4,0	6,5	D	Didáctica da Língua Portuguesa	2I0I2	3,0	6,5
	M	Conceitos de Matemática II	2I3I0	4,0	6,0	D	Didáctica das Artes na educação	0I3I3	3,5	6,0
	A	Formação Artística Geral	2I2I0	3,5	5,5	TIC	Tecnologia Educativa	1I0I4	2,5	5,0
	D	Metodologias de Ens. das Ciên. Sociais	2I0I2	3,0	6,0	PP	Teoria e Prática Curricular	2I0I2	3,0	6,5
			22	18,0	30,0			23	15,5	30,0
3º	D	Didáctica da Matemática	2I0I2	3,0	6,5	CE	Ética e Educação para a Cidadania	2I2I0	3,5	6,0
	D	Didáctica das Ciências Integradas	2I0I2	3,0	6,5	CE	Necessidades Edu. Especiais	2I2I0	3,5	6,0
	CE	Organização e Gestão Escolar	2I2I0	3,5	6,0	PP	Prática Pedagóg. e Projectos Edu.	0I1I4	2,5	7,0
	DC	Projectos Edu. em Saúde, Desp. e Lazer	2I2I0	3,5	6,0	DC	Projectos Educativos em Arte	0I2I2	2,5	6,0
		Opção I	4	3,0	5,0		Opção II	4-5	3,5	5,0
				3,5						
			20	16				21-22	15,5	30,0
4º		Prática Pedagógica (anual)						0I0I18	18,0	45,0
		Seminário (anual)						0I8I0	8,0	15,0
								26	26	60

Abreviaturas utilizadas

CE	- Ciências da Educação
D	- Didáctica
F/Q/B/G	- Física/Química/Biologia/Geociências
L	- Línguas
M	- Matemática
CL	- Ciências da Linguagem
DC	- Desenvolvimento Curricular
PP	- Prática Pedagógica
CS	- Ciências Sociais
EF	- Educação Física
A	- Artes
TIC	- Tecnologias da Informação e da Comunicação
*	- Inglês, Francês ou Alemão

Opção I

Cultura Portuguesa
Educação em Línguas
Ensino Precoce da Língua Estrangeira
Etnografia
Informática na Educação Básica
Teoria e Prática da Comunicação

Opção II

Antropologia
Avaliação das aprendizagens em matemática
Projectos Educativos em Ciências

Fig. 6.1: Organigrama da estrutura curricular do curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, na Universidade de Aveiro (1999)

6.2.2 Contexto funcional: a área da Prática Pedagógica

6.2.2.1 Enquadramento legal

De acordo com Decreto-Lei nº 344/89, a componente da Prática Pedagógica faz parte integrante do currículo dos cursos de formação inicial de professores devendo esta ser orientada de forma articulada pela instituição formadora e pela escola onde se realiza.

Alguns dos princípios orientadores do modelo organizacional da área científica da Prática Pedagógica da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo da Universidade de Aveiro derivam da Portaria 336/88 de 28 de Maio que regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Assim, e de acordo com o seu artigo 3º, a prática pedagógica tem como objectivo fundamental:

“1 - [...] a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:

- a) Ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- b) À aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
- c) Ao domínio de métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.”

O mesmo artigo acrescenta ainda que:

“2 - A prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva, [e que]

3 -A prática pedagógica deverá, em princípio, desenvolver-se nos seguintes aspectos:

- a) Observação-análise;
- b) Cooperação-intervenção;
- c) Responsabilização pela docência.”

Tendo por base este quadro normativo, e conforme se pode observar no plano apresentado anteriormente, a área científica da Prática Pedagógica prevê a entrada do aluno, futuro professor, na fase de intervenção profissional de forma progressiva

integrando três disciplinas distintas devidamente articuladas e sequenciadas epistemologicamente ao longo do curso. Os princípios e as finalidades de formação são comuns a estas três disciplinas, garantindo a coerência da ligação entre as dimensões teórica e prática do conhecimento profissional em construção.

Assim, após uma abordagem do tipo genérico de compreensão dos referentes sociológicos, feita no 2º semestre do 1º ano na disciplina de *Sociologia da Educação*, surge, no 2º semestre do 2º ano, a primeira disciplina ligada ao estudo das concepções e das práticas que informam o desenvolvimento curricular, pelo que se designa de *Teoria e Prática Curricular*. A disciplina que, com ela, imediatamente se articula é designada por *Prática Pedagógica e Projectos Educativos* e surge no 2º semestre do 3º ano, com a qual se pretende aprofundar a dimensão curricular instituinte. Deste modo, dada a complexidade de funções e papéis que o professor é chamado a desempenhar na sociedade actual, pretende-se, com esta disciplina, que os alunos, futuros professores, tenham oportunidade de realizar um tipo de observação e de reflexão sobre as múltiplas dimensões da actividade profissional no contexto das escolas do 1º Ciclo, constituindo-se, assim, como um primeiro momento de um processo que levará os futuros professores a uma participação activa nas escolas e a assumirem progressivamente a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem no último ano do curso. Como tal, o último ano comporta a disciplina anual de *Prática Pedagógica* de compromisso e responsabilização progressiva pela actividade docente⁷ ao longo de todo o ano lectivo.

6.2.2.2 Modelo conceptual e organizacional da disciplina de Prática Pedagógica

Uma vez que a dimensão empírica deste estudo incide sobre as actividades de formação e de supervisão dos alunos, futuros professores, no contexto da disciplina de Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo da Universidade de Aveiro, torna-se necessário explicitar o modelo conceptual e organizacional que sustenta o programa de formação desta disciplina, dada a importância que este assume no

⁷ Proposta de criação da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo, da Universidade de Aveiro (1997) e Programa da disciplina de Teoria e Prática Curricular, 2001/2002.

presente estudo, embora não se tenha como intenção fazer a sua análise de um ponto de vista histórico.

Com efeito, trata-se de um modelo cujas estratégias de formação assentam num cenário de supervisão proposto por Alarcão e Tavares (1987, 2003) que tem por base as perspectivas “schönianas” de uma nova epistemologia da prática, que Sá-Chaves (2002a) veio a designar por **cenário integrador**, e nos princípios de formação preconizados por Alarcão e Sá-Chaves (2000). O quadro conceptual e organizacional deste modelo, que tem vindo a impulsionar, nas duas últimas décadas uma dinâmica própria a esta disciplina, foi inicialmente desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994), sendo de referir o contributo inicial de Conceição Lopes (Alarcão e Sá-Chaves, 2000) na sua conceptualização. No ano lectivo de 2001/2002 foi elaborado um Documento Estruturador⁸ (Anexo 1) que retoma os princípios conceptuais e organizacionais desta disciplina já definidos anteriormente no Plano Anual de Formação, elaborado no ano lectivo de 1990/1991 por Sá-Chaves, na sua qualidade de coordenadora da Prática Pedagógica.

Assim, e de acordo com o referido Documento Estruturador (2001), a disciplina de Prática Pedagógica tem como objectivos de formação:

- a) “Aprofundar o quadro conceptual próprio da intervenção da prática pedagógica nomeadamente através da conceptualização do Conhecimento Profissional do Professor como um todo multidimensional.
- b) Permitir ao formando a tomada de consciência do seu processo individual de desenvolvimento quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional que decorrerá numa relação de estimulação reflexiva constante que visa a consciencialização dos factores de sucesso/insucesso para, a partir dela, reorganizar as suas acções futuras.
- c) Proporcionar situações de cruzamento e partilha das diferentes perspectivas de outros intervenientes significativos e/ou com responsabilidade no processo de formação, com vista ao desenvolvimento da competência (meta)reflexiva;
- d) Estimular os níveis de auto-implicação na (re)construção continuada do seu próprio conhecimento através do exercício de um pensamento crítico que o leve à produção de um conhecimento para a acção que lhe seja próprio e socialmente legítimável.
- e) Assegurar a dimensão afectiva no relacionamento supervísivo, valorizando os desempenhos positivos e bem sucedidos e sem atribuir à ocorrência de erro um carácter punitivo”. (Documento Estruturador, 2001).

⁸ Sá-Chaves, I. (Coord.) (2001). Prática Pedagógica – Documento Estruturador.

Como se pode constatar, trata-se de um conjunto de objectivos nos quais se reconhecem os fundamentos epistemológicos subjacentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores que procurámos detalhadamente articular no enquadramento teórico deste estudo.

De acordo com as orientações legais para a área específica da Prática Pedagógica e com o intuito de proporcionar aos futuros professores as primeiras experiências de ensino e um progressivo conhecimento acerca da realidade pedagógica na qual vão intervir, estes são colocados, no âmbito desta disciplina, em grupos de três ou quatro elementos em escolas do Ensino Básico – 1º ciclo protocoladas com a Universidade de Aveiro.

No quadro seguinte identificam-se por concelho o número de escolas que colaboraram com a Universidade de Aveiro, no ano lectivo de 2002/2003, ao qual este estudo se refere, e nas quais decorreram as actividades de Prática Pedagógica:

Quadro 6.3

Número de escolas onde decorreram as actividades de Prática Pedagógica

Número de Escola	Concelho
5	Aveiro
1	Vagos
1	Ílhavo
2	Ovar
1	Albergaria-à-Velha
1	Estarreja

Trata-se de um conjunto de escolas que intencionalmente se localizam em diferentes contextos sócio-culturais, apresentando igualmente diferentes dimensões, opção que se fundamenta na importância que as variáveis contextuais desempenham nas práticas e concepções de formação. Deste modo, a colocação dos grupos nas escolas prevê o exercício pré-profissional dos futuros professores em distintos contextos do distrito de Aveiro (urbano e semi-urbano/rural), razão pela qual se prevê no modelo organizacional que todos grupos de formandos mudem de escola no final do primeiro semestre, de modo a vivenciar experiências ecologicamente diferenciadas. Por outro lado, com a finalidade de

lhes proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências de intervenção que lhes permitam trabalhar, quer com conteúdos específicos das várias áreas curriculares com diferentes níveis de complexidade, quer com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento físico, cognitivo e afectivo, cada grupo de estágio desenvolve as suas experiências de prática num semestre com um primeiro ano de escolaridade e noutro semestre com um terceiro (ou quarto) ano. Esta dupla oportunidade só é possível dada a organização semestral da disciplina e pretende proporcionar a vivência diversificada de situações educativas, estimulando ao processos reflexivos.

A parte empírica deste estudo integrou, assim, os futuros professores e os respectivos supervisores cooperantes pertencentes a duas das escolas do concelho de Aveiro e que constituíram a *amostra*⁹ deste projecto de investigação.

De acordo com o Plano de Estudos desta Licenciatura já apresentado, a componente de Prática Pedagógica surge no 4º ano do curso e tem a duração de um ano lectivo organizado em dois semestres. O plano curricular desta disciplina contempla dezoito horas semanais de intervenção directa nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, por parte dos alunos futuros professores, encontrando-se, no ano lectivo de 2002/2003, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 6.4

Tempo de intervenção directa dos formandos em actividade de Prática Pedagógica

Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
5 Horas	5 Horas	5 Horas	3 Horas

De acordo com o Documento Estruturador para além destas dezoito horas de intervenção directa nas escolas:

“cada grupo de estágio tem uma hora semanal de reflexão pré e pós activa da responsabilidade da supervisora cooperante com o objectivo de integrar e apoiar, de forma pessoal, os alunos futuros professores nas estratégias de intervenção que estes venham a desenvolver, ou tenham desenvolvido, e uma hora semanal de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da responsabilidade da supervisora da Universidade com o objectivo de desenvolver as competências reflexivas (e meta-reflexivas) dos formandos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e pré-profissional, e permitindo

⁹ No presente estudo o termo “*amostra*” não é usado no sentido em que habitualmente é usado nas metodologias de tipo experimental, mas sim como conjunto de participantes no estudo.

igualmente a regulação continuada do processo de formação de todos os participantes” (Sá-Chaves, 2001).

Como se depreende, a supervisão dos processos de formação tem como principal finalidade desenvolver nos formandos, um tipo de profissionalidade reflexiva, crítica e contextualizada que lhes permita construir, para a singularidade de cada situação, as soluções que ética, social e pessoalmente melhor se adequem aos problemas nela identificados (Sá-Chaves, 2002a). Esse desenvolvimento ocorre, no entanto, no contexto de formação que abrange todo o curso numa perspectiva que, como vimos, Alarcão (2001) designa como comunidade que aprende.

Retomando o preceituado na Portaria 336/88 de 28 de Maio que regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, pressupõe-se que a intervenção dos alunos, futuros professores, deva decorrer num processo contínuo, que evolui da responsabilização colectiva pela docência até à responsabilização individual de cada um dos elementos de cada grupo. Do mesmo modo, a introdução dos formandos nas tarefas lectivas com carácter mais complexo, é também progressiva, evoluindo de uma abordagem curricular de natureza monodisciplinar para abordagens curriculares mais complexas de natureza multi, inter e transdisciplinar. No caso concreto desta instituição, a intervenção em sala de aula obedece, assim, a um critério regulador por fases de complexidade crescente conforme se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 6.5
Fases de intervenção dos formandos em sala de aula

Fase	Objectivos	Duração Aproximada
Fase I	Observação dos contextos de acção para conhecimento e caracterização da realidade pedagógica de modo a que os formandos possam começar a compreender melhor as crianças com quem vão trabalhar e a diversidade e complexidade desses mesmos contextos, permitindo-lhes, assim, seleccionar as estratégias de ensino mais adequadas para aquela realidade concreta.	3 Semanas
Fase II	Intervenções intencionais, de curta duração e em grupo, centradas inicialmente numa área curricular da preferência dos alunos futuros professores cobrindo, no entanto, ao longo do tempo, todo o espectro programático. A planificação destas intervenções é da responsabilidade da supervisora cooperante em parceria com alunos futuros professores.	2 Semanas
Fase III	Intervenção - acção individual com a duração de um a dois dias completos, e alternada entre os três ou quatro elementos do grupo. A planificação destas intervenções é da responsabilidade partilhada entre a supervisora cooperante e os alunos futuros professores.	4 Semanas
Fase IV	Intervenção - acção individual com a duração de uma semana e alternada entre os três ou quatro elementos do grupo. A planificação destas intervenções é da responsabilidade dos alunos futuros professores com o apoio da respectiva supervisora cooperante.	3 a 4 Semanas

Fonte: Documento estruturados da disciplina da Prática Pedagógica (Sá-Chaves, 2001).

Tal como já se referiu anteriormente, todas as fases do processo são duplamente supervisionadas pela supervisora cooperante, que é a responsável pela turma de crianças na qual as actividades decorrem, e pela supervisora institucional (da Universidade), sendo esta organização por fases, idêntica nos dois semestres.

6.2.2.3 Estratégias de formação para os alunos futuros professores e supervisores cooperantes

No contexto da disciplina de Prática Pedagógica e com o objectivo de criar um clima favorável de estimulação reflexiva e de construir progressivamente uma linguagem comum e facilitadora da compreensão entre todos os intervenientes, são implementadas ao longo do ano lectivo, múltiplas *estratégias de formação* de natureza distinta. Desta forma é possível identificar (i) estratégias de formação dirigidas aos futuros professores e que incidem sobre as intervenções desenvolvidas pelos mesmos em contexto de sala de aula e sobre a elaboração de *portfolios* reflexivos individuais construídos por cada aluno no decurso da sua prática; (ii) estratégias de formação dirigidas a todos os participantes no processo de formação sob o formato de *Seminários* e (iii) estratégias especificamente dirigidas aos Supervisores cooperantes.

6.2.2.3.1 Estratégias de formação dirigidas aos futuros professores

a) Contexto de sala de aula

A organização das intervenções dos alunos formandos em sala de aula obedece às fases do ciclo prático (Schön, 1987 *in* Sá-Chaves, 2002a): planificação / intervenção / reflexão sobre (e para) a acção, configurando diferentes fases e tipos de reflexão.

Fase pré-activa / planificação das intervenções

As intervenções dos formandos são planificadas de forma partilhada entre os três elementos de cada núcleo de estágio e a respectiva supervisora cooperante. Geralmente é a supervisora cooperante que antecipa quer os princípios gerais de gestão e organização da sala de aula, quer os conteúdos de ensino a serem trabalhados, o que não significa que, em alguns casos, não seja dada aos formandos, de forma progressiva a oportunidade de

acrescentarem outros conteúdos e de participarem no processo de tomada de decisões relativamente ao modo de gerir e organizar as actividades no contexto de sala de aula. No que diz respeito à concepção das estratégias e selecção das actividades, bem como à construção dos recursos didácticos, de uma forma geral e numa fase inicial, a supervisora cooperante poderá tomar a iniciativa de apresentar algumas propostas de intervenção, esperando-se, no entanto, que os elementos constituintes de cada núcleo de estágio assumam progressivamente a responsabilidade de propor e seleccionar com, cada vez maior autonomia, propostas de intervenção coerentes com o projecto curricular de turma da responsabilidade da professora da turma e simultaneamente supervisora cooperante.

Fase interactiva / execução das intervenções

Esta fase consiste na intervenção directa dos formandos junto das crianças da turma, com o objectivo de implementar as planificações elaboradas na fase pré-activa. Esta intervenção decorre sempre sob observação directa, presencial e constante da supervisora cooperante da respectiva turma e dos colegas de grupo e, por vezes, também sob observação directa da supervisora institucional. Apesar desta fase ser da responsabilidade dos alunos futuros professores, a supervisora cooperante, naturalmente, tem total liberdade para intervir sempre que considere necessário e oportuno, na garantia da prossecução dos objectivos educacionais pressupostos para todos os intervenientes.

Fase pós-activa / reflexão *sobre a acção e para a acção futura*

A estratégia de reflexão desenvolve-se em dois níveis distintos, mas que se entendem como complementares. Assim, num primeiro nível, desenvolve-se a reflexão diária que ocorre imediatamente após as intervenções dos alunos, futuros professores, sendo designada de “reflexão a quente”, decorrendo sob orientação da supervisora cooperante. Estes momentos de reflexão têm uma duração variável, tendo como finalidades, por um lado, analisar a actuação educativa de cada um dos elementos do grupo de modo a que possam melhorá-la em tempo oportuno e, por outro, tranquilizar os

formandos relativamente a essa mesma actuação, tendo, por isso, uma conotação mais pessoal do que profissional. Num segundo nível surge a reflexão diferida no tempo, que ocorre nas reuniões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da responsabilidade da supervisora institucional (da Universidade), podendo também ocorrer nas reuniões semanais de reflexão sobre e para a acção, sob a responsabilidade da supervisora cooperante. O objectivo deste nível de reflexão é tornar os formandos sujeitos de uma prática reflexiva sistemática, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar da formação em contexto de sala de aula ser supervisionada quer pela supervisora institucional, quer pelas supervisoras cooperantes, é sobre as estratégias de supervisão promovidas por estas últimas ao longo de todo o processo supervisivo que irá incidir o presente estudo, por acreditarmos, tal como já referimos anteriormente, que a qualidade da formação dos futuros professores depende muito da qualidade da supervisão traduzida quer na acção dos supervisores cooperantes, quer nas características ecológicas e dinâmicas dos ambientes de trabalho.

b) *Portfolios* reflexivos individuais

De acordo com Sá-Chaves (2000b), a elaboração de *portfolios* reflexivos individuais pelos formandos ao longo do ano lectivo constitui uma estratégia de formação de natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal, que permite tornar evidente por um lado, os processos de construção de conhecimento de cada um dos formandos, reconhecendo-se essa construção como dinâmica e inacabada e, por outro, a importância que os contextos e os outros (supervisores, colegas, crianças ...) têm nesse mesmo processo.

Trata-se, com efeito, de um instrumento construído ao longo do ano, de forma continuada, e que integra:

- a) os registos das observações dos contextos de acção efectuados durante a Fase I (cf. Quadro 6.5);
- a) as planificações relativas às intervenções do formando elaboradas em parceria com as respectivas supervisoras cooperantes;

- b) os descritivos da acção desenvolvida, (em que o formando elabora por escrito uma reconstrução retrospectiva da acção de modo a poder analisá-la e sobre ela reflectir);
- c) as reflexões escritas sobre a sua acção, (suportadas pelas reflexões orais realizadas previamente e de forma partilhada com as supervisoras cooperante e institucional e com os colegas do grupo), nas quais o formando procura desocultar sucessos e insucessos e propostas alternativas de modo a melhorar a sua prática;
- d) os recursos didácticos;
- e) as reflexões sobre os seminários e, finalmente;
- f) os instrumentos de registo da avaliação.

Trata-se assim de um documento cuja organização obedece também às fases do ciclo prático.

Os *portfolios* reflexivos individuais, tal como refere Sá-Chaves (2000b), constituem-se como um instrumento de diálogo entre o formador e o formando, permitindo assim ao formador exercer a sua função reguladora e supervisiva, providenciando *feedback* em tempo oportuno de modo a que o formando possa, atempadamente, consciencializar-se do que está bem e daquilo que pode vir a melhorar. Desta forma, no início de cada semana, todos os formandos entregam ao respectivo supervisor institucional a mais recente reflexão do seu *portfolio* individual com todas as fontes de evidência respeitantes às suas intervenções relativas à semana imediatamente anterior. Este facto permite igualmente ao supervisor institucional estar a par e fazer o levantamento de questões emergentes das próprias práticas de modo a serem tratadas nas reuniões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da sua responsabilidade, procurando-se assim estimular e ampliar o pensamento reflexivo. A reflexão, depois de anotada pelo supervisor institucional, é devolvida ao formando que a entregará de seguida ao seu supervisor cooperante.

No final de cada semestre cada futuro professor, entrega o seu *portfolio* reflexivo individual relativo a esse período de tempo. Deste modo, se por um lado o *portfolio* funciona como uma estratégia de formação, por outro, no final do processo, ele consubstancia um produto dele decorrente, podendo constituir um valioso instrumento de avaliação.

No presente estudo, esta estratégia de formação constitui-se como um instrumento de investigação complementar a outros instrumentos que oportunamente referiremos.

6.2.2.3.2 Estratégias de formação dirigidas a todos os participantes no processo de formação: Seminários

Retomando o Documento Estruturador, pode ler-se que na disciplina de Prática Pedagógica:

“os seminários constituem-se como uma oportunidade de formação de complemento, consolidação e aprofundamento de saberes e de competências quer para o aluno futuro professor em formação inicial, quer para os supervisores cooperantes funcionando, neste caso, como estratégia de formação continuada. Contudo, apesar destas oportunidades de formação se destinarem essencialmente aos formandos e aos seus respectivos supervisores cooperantes poderão abrir-se também a outros professores que, não sendo cooperantes, exercem funções nas escolas protocoladas com a Universidade de Aveiro. Pelo facto de se constituírem como ocasiões de formação com finalidades próprias, as temáticas seleccionadas para estes seminários decorrem quer das necessidades detectadas a todos os níveis do sistema de formação, quer a partir de problemáticas educativas emergentes que se apresentem de interesse e oportunidade do ponto de vista da envolvente social, alargando assim as possibilidades de solução dos problemas surgidos nas práticas. A sua organização metodológica depende da natureza das temáticas em estudo, podendo revestir a forma de sessões plenárias, oficinas e apresentação pública de pequenos trabalhos de investigação centrados na prática” Sá-Chaves (2001).

De todos os seminários os formandos realizam reflexões escritas que se encontram integradas nos seus *portfolios* reflexivos individuais.

Conforme se pode observar no quadro seguinte foram doze os seminários realizados ao longo do ano lectivo de 2002/2003.

Quadro 6.6
Seminários realizados durante o ano lectivo 2002/2003

Nº	Mês	Temática	Responsabilização
1	1 e 2 de Outubro	Lançamento da Prática Pedagógica	Equipa de Supervisão da Universidade
2	4 de Outubro	“Infância, educação e educadores na 2ª modernidade”	Doutor Manuel Jacinto Sarmento
3	6 de Novembro	1º Filme do ciclo de cinema “Ladrão de Crianças”	Comissão Pedagógica do Departamento DTE em colaboração com a equipa da Prática Pedagógica Comentadora: Doutora Nilza Costa
4	27 de Novembro	“Literatura e literacia”	Dra. Conceição Rolo
5	4 de Dezembro	“Filosofia para Crianças”	Dra. Maria José Rego
6	4 de Dezembro	“Literacia e poder”	Doutora Inês Sim-Sim
7	12 de Fevereiro	2º Filme do ciclo de cinema “Mr. Holland – O adorável Professor”	Comissão Pedagógica do Departamento DTE em colaboração com a equipa da Prática Pedagógica Comentadora: Doutora Idália Sá-Chaves
8	2 de Março	Educação sexual	Dra. Patrícia Sá
9	7 de Março	Origami e a Matemática	Dra. Ana Carla Mourato Dra. Luísa Silva
10	12 de Março	O Projecto LITTERA	Doutora Emília Amor
11	7 de Maio	Organização da Semana de Encerramento da Prática Pedagógica	Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica
12	25 de Junho	Entrada no mercado do trabalho: Perspectivas e procedimentos	Coordenador do Centro da Área Educativa

O **primeiro seminário** teve a duração de dois dias e constituiu o lançamento da disciplina de Prática Pedagógica. Como o próprio título indica, este seminário teve como principal finalidade a apresentação aos formandos do quadro conceptual e organizacional

desta disciplina de modo a que pudessem compreender os objectivos e a complexidade subjacente à disciplina de Prática Pedagógica. Foi também no contexto deste seminário que os futuros professores, tiveram a oportunidade de se agrupar em núcleos de estágio, tendo sido deixado aos próprios formandos a possibilidade de formação dos mesmos.

O **segundo seminário**, “Infância, educação e educadores na segunda modernidade”, realizou-se no dia 4 de Outubro, tendo sido convidado para o efeito o Doutor Manuel Jacinto Sarmento da Universidade do Minho. Neste seminário o orador começou por dar uma perspectiva sobre o lugar da criança e da infância ao longo do tempo, centrando-se logo de seguida sobre a situação actual, dando particular relevo aos direitos das crianças e ao papel dos professores e da escola enquanto espaço de cidadania.

O **terceiro** e o **sétimo seminários** consistiram no visionamento de dois filmes - “Ladrão de Crianças” e “Mr. Holland – O adorável Professor” – integrados no ciclo de cinema. Este ciclo de cinema teve como objectivo o visionamento de filmes sobre problemáticas que, directa ou indirectamente, afectam o contexto escolar conduzindo a uma reflexão sobre o que é “ser professor”. Em cada uma destas sessões, após o visionamento do filme, houve lugar à discussão e reflexão do conteúdo do mesmo, orientadas respectivamente pelas Doutoradas Nilza Costa e Idália Sá-Chaves.

O **quarto, sexto e décimo** seminários enquadraram-se no tema integrador da Literacia, tema este que funcionou como eixo estruturador dos projectos desenvolvidos pelos alunos, futuros professores, com as crianças e em parceria com as suas supervisoras cooperantes os quais foram divulgados durante a “Semana de Encerramento da Prática Pedagógica” no final do ano lectivo.

O **quinto seminário**, intitulado “Filosofia para Crianças” realizou-se no dia 4 de Dezembro, tendo sido convidada para o efeito a Dra. Maria José Rego. Neste seminário a oradora apresentou o programa pensado e desenvolvido por Mathew Lipman bem como algumas sugestões para a abordagem deste em contexto de sala de aula, com vista ao desenvolvimento da capacidade de pensar das próprias crianças.

O **sétimo seminário**, inseriu-se na temática da Educação Sexual. A oradora (Dra. Patrícia Sá) começou por abordar o conceito de sexualidade centrando-se de seguida no papel dos professores e da escola na promoção da educação sexual.

O **nono seminário** teve como principal objectivo introduzir os alunos futuros professores na arte do **origami** realçando o papel que este pode ter na compreensão de

alguns conceitos na área da Matemática ao nível da geometria. Neste seminário foi dada também a oportunidade aos participantes de construírem uma grande variedade de **origamis**.

O **décimo primeiro seminário** foi promovido pela equipa de supervisão da Prática Pedagógica tendo em vista a organização da “Semana de Encerramento da Prática Pedagógica”, o que implicou a compreensão das finalidades desta iniciativa bem como a distribuição de tarefas pelos formandos e a gestão dos recursos e dos espaços destinados às actividades a serem desenvolvidas durante essa mesma semana.

O **décimo segundo seminário** decorreu já no final do ano lectivo, momento em que os futuros professores se encontravam já muito próximo da fase de transição para a vida activa. Deste modo, este seminário teve como principal objectivo dar-lhes alguma informação sobre o processo administrativo e legal inerente aos concursos para colocação de professores. Para o efeito foi convidado o Coordenador do Centro de Área Educativa de Aveiro.

6.2.2.3.3 Estratégias de formação para supervisores cooperantes: Acção de Formação “Formar supervisores / professores reflexivos – um desafio”

De acordo com o art. 18º da Portaria 336/88 de 28 de Maio compete às instituições de formação proporcionar formação adequada aos seus supervisores cooperantes de modo a que os mesmos possam desempenhar com qualidade as suas funções supervisivas. Deste modo, reconhecendo que os papéis e as funções que os professores são hoje chamados a desempenhar exigem novas competências e saberes e, considerando que grande parte dos supervisores cooperantes envolvidos na disciplina de Prática Pedagógica, no ano lectivo de 2002/2003, se encontravam a exercer pela primeira vez essas mesmas funções, o Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro entendeu incluir no seu plano de actividades da disciplina de Prática Pedagógica, para esse ano lectivo, a Acção de Formação “Formar supervisores / professores reflexivos – um desafio”, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Para além dos supervisores cooperantes, também frequentaram esta acção outros professores em serviço nas escolas protocoladas com a Universidade de Aveiro que se

tinham disponibilizado para as funções de supervisão e que, não sendo supervisores cooperantes no presente ano lectivo, poderiam vir a sê-lo no futuro, perfazendo assim um total de 23 participantes.

Conforme se pode observar no Quadro 6.7, esta acção de formação decorreu entre os meses de Dezembro de 2002 e Janeiro de 2003 e incluiu quatro módulos de formação, num total de dezasseis horas, os quais foram definidos a partir das necessidades de formação que haviam sido identificadas no final do ano lectivo de 2001/2002, junto das supervisoras cooperantes.

Quadro 6.7

Calendarização da acção de formação “Formar supervisores / professores reflexivos – um desafio”

Sessão	Duração	Data	Docente	Local
Supervisão	3h.	05/12/02	Doutora Idália Sá-Chaves	Anfiteatro Dep. Mat. 11.1.2
Supervisão	3h.	12/12/02	Doutora Idália Sá-Chaves	Anfiteatro Dep. Mat. 11.1.2
Cultura Científica	3h.	13/01/03	Doutora Isabel P. Martins	Dep. DTE, Sala C. 3.7
Matemática	3h.	20/01/03	Mestre Eugénia Correia	Dep. DTE, Sala C.3.7
Língua Portuguesa	4h	27/01/03	Doutora Luísa Alvares Pereira	Dep. DTE, Sala C.3.7

Assim, estes módulos tiveram como objectivos proporcionar aos supervisores cooperantes conteúdos específicos da área da Supervisão para que os mesmos pudessem melhor compreender o referencial teórico e prático do modelo¹⁰ de supervisão inerente à disciplina de Prática Pedagógica da Universidade de Aveiro e, por outro lado, sensibilizá-los para a importância, a nível pessoal e social, de uma cultura científica de base para todos os cidadãos e reflectir sobre as implicações pedagógico-didácticas dos resultados das provas aferidas no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

¹⁰ Como foi referido na primeira parte deste estudo trata-se de um modelo de supervisão crítico-reflexivo ao qual está subjacente uma abordagem ecológica.

6.2.2.4 Estratégias de conclusão da formação inicial / divulgação

A “Semana de Encerramento da Prática Pedagógica”, que decorre geralmente durante a última semana de Maio, constitui-se como a principal estratégia de síntese e de divulgação à comunidade educativa das actividades de prática pedagógica desenvolvidas ao longo do ano lectivo pelos formandos e, também, como uma estratégia de partilha de experiências entre os formandos e as escolas. Esta iniciativa tem assim como objectivos:

- a) Conceder visibilidade interna e externa à Prática Pedagógica.
- b) Discuti-la nos seus pressupostos, linguagens e funcionamento.
- c) Dar voz aos intervenientes no processo.
- d) Divulgar projectos desenvolvidos no âmbito da Prática Pedagógica.
- e) Promover a aproximação Universidade de Aveiro – Escolas - Comunidade.

No ano lectivo de 2002/2003 esta iniciativa decorreu de 22 a 28 de Maio, em parceria com o Curso de Educação de Infância sob a temática “*Literacia, Intercompreensão, e Culturas de Paz*”.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto de a *Literacia*, na sua multidimensionalidade, representar uma competência essencial para que os cidadãos possam responder de forma eficiente às novas exigências que a sociedade do século XXI lhes coloca. Constituiu-se assim como tema aglutinador dos projectos desenvolvidos pelos grupos de estágio em parceria com as respectivas supervisoras cooperantes, tal como já se referiu anteriormente. Por outro lado, e porque esta competência também se amplia através das vivências culturais e cívicas, é neste sentido, que também se pode falar de *intercompreensão*, na medida em que esta visa a partilha de saberes e de experiências com outros povos e culturas, tornando-se uma mais valia para todos os intervenientes. É, pois, neste clima de partilha e de respeito pela diversidade que se promovem *culturas de paz*.

Durante esta semana, os projectos desenvolvidos pelos formandos nas escolas do 1º Ciclo onde decorreu a Prática Pedagógica foram expostos e agrupados por áreas temáticas. Realizou-se igualmente durante este período de tempo a “XIII Mostra de Fotografia Pedagógica”, que vem sendo realizada desde 1990 (Sá-Chaves, 2000a), e que contou com a participação de todos os alunos futuros professores e educadores de infância. Trata-se de fotografias obtidas durante as intervenções dos formandos ao longo do ano lectivo em questão e, por isso mesmo, ilustram os momentos mais significativos da sua acção

pedagógica, fazendo parte dos seus *portfolios* reflexivos individuais. Assim, do conjunto de fotografias que constam nos portfolios, cada aluno futuro professor selecciona as duas que, na sua opinião, representam os momentos mais significativos e relevantes da sua prática pedagógica. Cada fotografia é, então, presente à Mostra de fotografia, devendo ser acompanhada por um título sugestivo resultante da escolha do próprio formando e que constitui uma das “leituras” possíveis da imagem.

Outra das actividades promovidas durante esta Semana prendeu-se com a organização de quatro oficinas temáticas nas quais se desenvolveram diversas actividades lúdicas destinadas a crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico:

- Oficina “*Conhecer-me e conhecer-te*” – com actividades no âmbito da educação sexual.
- Oficina “*O país das Línguas*” – com actividades relacionadas com a sensibilização precoce à Língua estrangeira.
- Oficina “*Jogar com as palavras*” – com actividades ligadas à Língua Portuguesa.
- Oficina “*Um Olhar Sobre o Mundo*” – com actividades no âmbito da filosofia para crianças.

Estas oficinas foram concebidas e implementadas em parceria com os alunos do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância e contaram com a participação aproximada de 1500 crianças de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e jardins-de-infância.

Ainda durante esta semana, os alunos futuros professores tiveram a oportunidade de apresentar os seus trabalhos de investigação realizados no âmbito da disciplina de Seminário, que decorre ao longo do ano lectivo em paralelo com a disciplina de Prática Pedagógica, num total de nove projectos, cujas temáticas se apresentam no Quadro seguinte:

Quadro 6.8
Trabalhos de investigação da disciplina de Seminário

TÍTULO DO PROJECTO	PROFESSOR ORIENTADOR
Integração das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico: Impacto Observado em duas escolas do Distrito de Aveiro	Doutor António Moreira
Cidadania e Currículo – Uma Abordagem Investigativa	Doutora Idália Sá-Chaves
Intercompreensão como estratégia potenciadora de motivações e aprendizagens Linguísticas	Doutora Ana Isabel Andrade Mestre Filomena Martins
Uma outra forma de ler e escrever: O “Diário de Leituras”	Doutora Luísa Alvares Pereira
Avaliação de competências na Resolução de problemas	Mestre Eugénia Correia
O Cubo: Abordagens Didácticas	
Teatro com crianças	Doutor Carlos Fragateiro
A importância das Lengalengas na compreensão escrita e na motivação para a leitura no 1º ano no Ensino Básico	Doutora Cristina Sá
As bebidas que consumimos: Compreender para além dos rótulos	Doutora Isabel Martins

A disciplina de Seminário tem como objectivo o aprofundamento conceptual através da actividade de investigação constituindo-se como um momento propício à integração entre teoria/prática. Trata-se por isso de um espaço no qual os formandos têm a oportunidade de reconstruir reflexivamente os saberes desenvolvidos ao longo do percurso formativo no confronto com os contextos reais de prática.

6.2.2.5 Instrumentos, estratégias e procedimentos de avaliação da formação

A avaliação dos alunos, futuros professores, na disciplina de Prática Pedagógica pressupõe um princípio de continuidade temporal e de observação sistemática da evolução de cada futuro professor no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este processo avaliativo pressupõe um conjunto de estratégias e de instrumentos de recolha de informação de modo a dar aos intervenientes (formandos e supervisores), em tempo

oportuno, um conjunto de indicadores relativamente ao progresso de cada um dos formandos. Deste modo, apresentam-se como estratégias e instrumentos de referência:

- a construção do *portfolio* reflexivo individual como representação e evidência dos processos de aprendizagem subjacentes ao desenvolvimento de cada um dos formandos;
- os projectos de pequena dimensão concebidos e implementados por cada grupo de estágio nas salas onde desenvolveram as suas experiências de prática pedagógica;
- as pequenas pesquisas de aprofundamento decorrentes de lacunas científicas detectadas nos processos de formação anteriores e/ou relacionadas com as novas áreas curriculares;
- os recursos pedagógicos produzidos pelos formandos;
- as intervenções em sala de aula de cada um dos alunos futuros professores;
- a qualidade da participação dos mesmos nas reuniões de supervisão sobre e para acção, da responsabilidade da supervisora cooperante e nas reuniões semanais de reflexão intra e / ou inter-núcleos da responsabilidade da supervisora institucional e, ainda,
- a participação dos mesmos na “Semana de Encerramento da Prática Pedagógica”.

Este processo é igualmente acompanhado por outros procedimentos avaliativos. Desta forma, no início do ano lectivo a equipa de supervisão da Universidade de Aveiro distribui aos supervisores cooperantes e aos alunos, futuros professores, uma grelha com os critérios de avaliação (Anexo 2). Estes critérios são discutidos entre todos os intervenientes no processo de modo a construírem-se sentidos comuns, reconhecidos e partilhados entre todos.

No final de cada semestre, que corresponde ao momento em que cada grupo muda de escola e de supervisora cooperante, é realizada uma reunião intercalar de avaliação com carácter qualitativo. Assim, quando os formandos entregam os seus *portfolios* reflexivos individuais no final de cada semestre, encontra-se nele anexada a grelha referida anteriormente, na qual, cada formando, realiza a sua auto e hetero-avaliação, colocando à frente de cada critério os parâmetros de “A” a “D”, sendo “A” muito bom e “D” insuficiente. Também o supervisor institucional e o supervisor cooperante realizam este mesmo procedimento. Posteriormente é marcada uma reunião entre os dois para se analisarem as grelhas preenchidas por cada um dos intervenientes, com o objectivo de se verificar se existem ou não discrepâncias entre as avaliações efectuadas por cada um dos intervenientes do processo e para se trocarem impressões quanto à avaliação de cada um dos elementos do grupo. Seguidamente os dois supervisores reúnem-se com o grupo

respectivo para se discutir a avaliação efectuada e gerir consensos. Este processo repete-se no final do ano lectivo, sendo de referir que nesta reunião final de avaliação do segundo semestre os dois supervisores cooperantes que acompanharam e supervisionaram cada um destes grupos se encontram presentes. Salienta-se, no entanto, que a tradução deste processo de formação numa classificação final de cariz sumativo é da responsabilidade da supervisora institucional, sendo resultante dos consensos e dos acordos partilhados entre os elementos envolvidos, salvaguardando-se as especificidades de cada situação.

6.2.2.6 Sujeitos participantes na disciplina de Prática Pedagógica no ano lectivo de 2002/2003

6.2.2.6.1 Os alunos formandos

No ano lectivo de 2002/2003 encontravam-se a frequentar a disciplina de Prática Pedagógica trinta e seis alunos agrupados em onze núcleos, (oito com três elementos e três com quatro). A responsabilidade da formação dos grupos foi deixada ao critério dos próprios formandos, havendo apenas uma intervenção pontual por parte da equipa de supervisão da instituição formadora na constituição dos três núcleos com quatro elementos, intervenção esta negociada com os próprios alunos.

6.2.2.6.2 Os Supervisores cooperantes

Desenvolvendo-se a disciplina de Prática Pedagógica em escolas do 1º ciclo do ensino básico, torna-se necessário recrutar supervisores cooperantes para colaborarem com a Universidade na formação inicial de futuros professores. No que diz respeito a este processo de recrutamento, e conforme se pode ler no relatório final de actividades elaborado no fim do ano lectivo pela equipa de supervisão da prática pedagógica, em 2002/2003, introduziram-se alterações significativas no modo de o concretizar, fruto das reflexões colaborativas realizadas no final de cada ano lectivo pela mesma equipa, a partir

de informações recolhidas junto dos alunos, futuros professores, e da análise do próprio processo. Assim:

“até ao ano lectivo de 2001/2002 os supervisores cooperantes eram recrutados essencialmente por convite directo da Coordenadora da Prática Pedagógica aos professores do seu conhecimento ou àqueles que os Presidentes dos Conselhos Executivos ou Directores das escolas indicavam como tendo o perfil adequado ao exercício das funções de supervisor. Este procedimento apresentava algumas fragilidades sendo a mais constrangedora o facto de se tratar de um processo não democrático colocando os professores numa situação de certa suspeição entre os pares e também numa relação de favor para com a Universidade de Aveiro. Estando cientes destes constrangimentos e com o objectivo de tornar este processo mais transparente e democrático alargando a todos os professores do 1º ciclo a possibilidade de cooperação com a instituição formadora, em Julho de 2002, foi enviado, pela Coordenadora desta disciplina, a todos os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do Centro da Área Educativa de Aveiro uma circular convidando os professores em exercício, com o grau de licenciatura, a disponibilizarem-se para tal. Nesse ano responderam a este apelo cerca de 20 professores de vários concelhos do distrito de Aveiro nomeadamente: Vagos, Águeda, Aveiro, Ílhavo, Albergaria-a-Velha, Estarreja, Ovar e S. João da Madeira. De entre os candidatos foram seleccionados 12 com base nos seguintes critérios:

- Ano de escolaridade que os candidatos se encontravam a leccionar (1º, 3º ou 4º);
- Distância da escola à U.A;
- Existência de alunos com residência na área da escola;
- Possibilidades de acesso relativamente facilitadas pela existência de rede de transportes.”

Os critérios que presidiram à escolha dos supervisores cooperantes e das escolas permitiram garantir a cada um dos formandos, por um lado, a possibilidade de trabalharem em dois contextos sócio-culturais diferentes e com crianças com diversos níveis de desenvolvimento e, por outro, a oportunidade de serem orientados por dois supervisores cooperantes (um em cada semestre) com perfis pessoais e profissionais distintos. Este facto, e conforme Sá-Chaves (2002a), permite aos formandos experimentar diferentes modelos de orientação das supervisoras cooperantes, o que se considera poder ser enriquecedor para o quadro de referências dos futuros professores, dando-lhes igualmente a possibilidade de comparar e julgar formas de acção e, por essa mesma via, virem a construir o seu modo pessoal de conhecer, agir e de ser professor, constituindo-se como uma estratégia com fortíssimo impacto no desenvolvimento do pensamento crítico dos formandos.

Dos doze supervisores cooperantes que, nesse ano, colaboraram com a instituição formadora, dez tinham mais de vinte anos de experiência profissional, havendo apenas um com quinze anos de serviço e outro com três. É igualmente de referir que um dos Supervisores, para além da licenciatura, era detentor de grau de mestre em Educação e outros três encontravam-se no momento a realizar também mestrado em Educação.

6.2.2.6.3 Os Supervisores institucionais da Universidade de Aveiro

No ano lectivo a que este estudo se refere, as funções de supervisão da prática pedagógica foram exercidas por três docentes do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, tendo sido as funções de coordenação desempenhadas por uma destas docentes, designada de **SI1**, em estreita colaboração com as outras duas, designadas respectivamente de **SI2** e **SI3**, sendo esta última a responsável principal por este estudo.

As três supervisoras institucionais têm formação de base no 1º ciclo do Ensino Básico, sendo de referir que **SI1** e **SI2** têm uma vasta experiência profissional, quer como professoras do 1º ciclo, quer como supervisoras cooperantes.

A distribuição dos grupos de Prática Pedagógica pelas supervisoras institucionais é feita de forma aleatória, salvaguardando-se, no entanto, dois critérios: (i) quando se verifica a existência de grupos constituídos por quatro formandos, procura-se que estes sejam distribuídos de forma equitativa pelas várias supervisoras institucionais; (ii) quando se dá o caso de existirem alunos que se encontrem a frequentar pela segunda vez a disciplina, a equipa de supervisão da Universidade procura que o respectivo aluno seja acompanhado no ano seguinte por outro supervisor institucional e por outros supervisores cooperantes diferentes daqueles que o orientaram no ano lectivo anterior.

6.2.2.6.4 Quadro organizacional da disciplina da Prática Pedagógica

O Quadro 6.9, que a seguir se apresenta, indica o modo como os alunos futuros professores se encontravam distribuídos pelas escolas, pelas supervisoras cooperantes e

pelas supervisoras da universidade, nos primeiro e segundo semestre, sendo de referir que, assinalados a *bold* e a sombreado se encontram destacados os sujeitos participantes neste estudo.

Quadro 6.9

Quadro organizacional da disciplina de Prática Pedagógica e amostra do estudo

Formandos	Supervisora Institucional	1º Semestre			2º Semestre		
		Escola	Ano	Supervisora Cooperante	Escola	Ano	Supervisora Cooperante
Grupo A A1 A2 A3	SI3	E1	4º	SC1	E2	1º	SC2
Grupo B B1 B2 B3	SI3	E2	1º	SC2	E1	4º	SC1
Grupo C C1 C2 C3	SI3	E2	1º	SC3	E11	2º	SC5
Grupo D D1 D2 D3 D4	SI3	E3	2º e 3º	SC4	E2	1º	SC3
Grupo E E1 E2 E3	SI3	E4	3º	SC11	E5	1º	SC6
Grupo F F1 F2 F3	SI2	E9	1º e 2º	SC10	E4	3º	SC11
Grupo G G1 G2 G3	SI2	E5	1º	SC6	E7	1º, 2º e 3º	SC8
Grupo H H1 H2 H3 H4	SI2	E6	4º	SC7	E9	1º e 2º	SC10
Grupo I I1 I2 I3	SI2	E7	1º, 2º e 3º	SC8	E10	3º e 4º	SC12
Grupo J J1 J2 J3 J4	SI2	E10	3º e 4º	SC12	E8	1º	SC9
Grupo L L1 L2 L3 L4	SI1	E8	1º	SC9	E6	4º	SC7

6.3. TIPOLOGIA DO ESTUDO

6.3.1 Estudo de caso: variante multicaso

Por se centrar num caso particular de formação de professores para este nível de escolaridade o estudo configura-se como *estudo de caso* (Yin, 1994; Bogdan e & Biklen, 1994, Sá-Chaves, 1994/2002a), na sua variante *multicaso*.

Deste modo, quando um investigador opta pela realização de um estudo de caso, terá de seleccionar um fenómeno específico sobre o qual concentrará toda a sua atenção com o objectivo de o compreender em profundidade e descobrir o que ele tem de idiossincrático recorrendo a diversos métodos de recolha de dados e a múltiplas fontes de evidência (Yin, 1994). Assim, no presente estudo procura-se, no contexto das actividades de formação e de supervisão dos alunos futuros professores que frequentam a disciplina, compreender a relação entre as estratégias de formação e supervisão dos supervisores cooperantes e o desenvolvimento das concepções e das práticas curriculares desenvolvidas pelos futuros professores no âmbito da educação para a cidadania.

Tal como foi referido anteriormente, este estudo assume a variante de multicaso (Yin, 1994), na medida em que se reporta a uma pesquisa de vários casos dentro do mesmo estudo de caso, sendo de referir que este estudo integrou dois casos – o **Caso A**, que integra os três formando do Grupo A e o **Caso B**, que diz respeito aos formandos do Grupo B. Tratando-se de um processo formativo e, por isso mesmo, dinâmico, procura-se compreender também a natureza da evolução dos vários sujeitos integrantes dos dois casos no que diz respeito às suas concepções e à gestão curricular das suas práticas no que se refere à educação para a cidadania.

Conforme se pode observar no Quadro 6.9 apresentado anteriormente, a investigadora (SI3), na sua qualidade de docente da Universidade de Aveiro, exerceu no ano lectivo que corresponde ao estudo empírico, a função de supervisão junto de cinco grupos de prática pedagógica, envolvendo um total de dezasseis alunos, futuros professores e de sete supervisoras cooperantes. Embora se tenham recolhido dados junto destes cinco grupos e das respectivas supervisoras cooperantes, foi seleccionada uma *amostra* constituída por seis formandos organizados em dois grupos: o Grupo A (A1, A2, A3) e o

Grupo B (B1, B2, B3) e por duas supervisoras cooperantes (SC1, SC2), tendo sido atribuído a cada participante um código traduzido por um nome fictício tal como se pode observar no quadro seguinte (Quadro 6.10), como forma se assegurar o anonimato.

Quadro 6.10
Sujeitos participantes

Participantes		Nome fictício
Grupo A	A1	Ana
	A2	Pedro
	A3	Rita
Grupo B	B1	Rui
	B2	João
	B3	Nuno
SC1		Joana
SC2		Sara

O critério que presidiu à selecção desta *amostra*, e conforme se pode verificar na fig. 6.2, prendeu-se com o facto dos Grupos A e do Grupo B terem trocado entre si de supervisora cooperante e de contexto na passagem do primeiro para o segundo semestre.

Este aspecto foi considerado importante na medida em que possibilitou à investigadora, enquanto supervisora institucional, acompanhar durante um ano lectivo, o trabalho desenvolvido pelas duas supervisoras cooperantes, que orientaram estes dois grupos em semestres alternados. Desta forma estavam criadas as condições para se poder verificar se as estratégias de formação e de supervisão utilizadas por ambas seriam, ou não, as mesmas, com os dois grupos em momentos distintos da Prática Pedagógica.

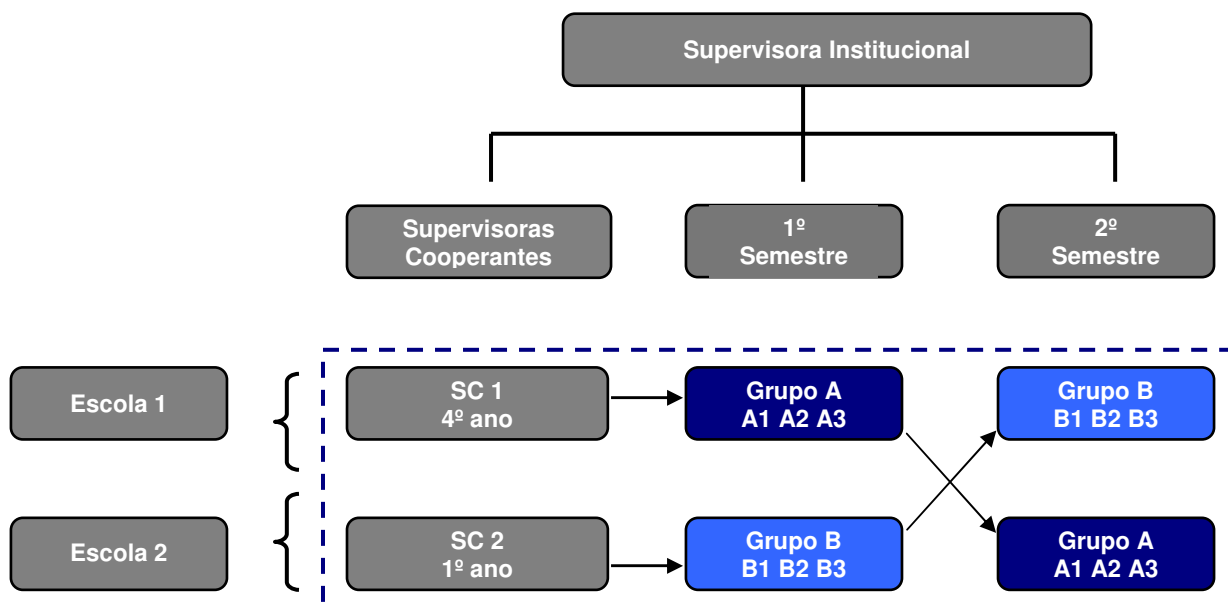


Figura 6.2: Distribuição dos núcleos de prática pedagógica em cada semestre pelas escolas e supervisoras cooperantes no ano lectivo de 2002/2003

Por outro lado, estas duas supervisoras encontravam-se a exercer as funções de supervisão pela segunda vez, contrariamente ao que acontecia com as restantes que se encontravam a exercer estas mesmas funções pela primeira vez, acrescentando-se ainda o facto de ambas terem um tempo de serviço aproximado, apresentando, por isso, situações idênticas.

Considerou-se, assim, que estes dois contextos formativos seriam estimuladores, reunindo as condições para se efectuar a investigação.

6.3.2 Caracterização dos sujeitos participantes

Para um melhor conhecimento dos participantes, apresenta-se de seguida a caracterização dos mesmos.

6.3.2.1 Alunos futuros professores

Dos seis futuros professores participantes, quatro eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. Quatro deles tinham 21 anos, um 23 e o outro 26, sendo de referir que este último se encontrava na situação de trabalhador estudante. Apenas dois frequentaram, no ensino secundário, o curso Científico-Natural (Agrupamento 1) e os restantes o curso de Humanidades (Agrupamento 4), conforme se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 6.11
Caracterização dos alunos futuros professores

Grupo	Designação dos formandos	Sexo	Data de nascimento	Curso do secundário
A	Ana	F	1880	Humanidades
	Pedro	M	1977	Humanidades
	Rita	F	1982	Científico-natural
B	Rui	M	1982	Humanidades
	João	M	1982	Científico-natural
	Nuno	M	1982	Humanidades

6.3.2.2 Supervisores cooperantes

Conforme se verifica no quadro seguinte as duas supervisoras cooperantes possuíam uma larga experiência profissional.

Quadro 6.12
Caracterização das Supervisoras Cooperantes

Supervisora Cooperante	Ano de escolaridade	Situação profissional	Anos de serviço no 1º ciclo	Sexo
SC-Joana	3º e 4º	QDV	23	F
SC-Sara	1º	QG	30	F

Ambas possuíam o Curso do Magistério Primário, tendo obtido posteriormente o grau de licenciatura quer através da frequência do Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer através da frequência de outro curso.

Quadro 6.13
Formação académica da Supervisoras Cooperantes

Supervisora Cooperante	Formação Inicial	Data de conclusão	Formação complementar	Data de conclusão
SC-Joana	Curso do Magistério Primário	1980	Licenciatura em Ensino de Educação Física	1996
SC-Sara	Curso do Magistério Primário	1973	Curso de Compl. de Formação Científica e Pedag. Prof. do 1º CEB	2002

Uma vez que uma das dimensões de investigação deste estudo incidia sobre as concepções de Educação para a Cidadania, considerámos importante questionar os professores acerca da formação recebida nesta área, tanto ao nível da sua formação inicial e complementar como da formação contínua, pressupondo que isso permitiria compreender melhor as suas concepções e o modo como foram construídas. Estas informações foram recolhidas através do questionário elaborado para a recolha de dados junto dos participantes, instrumento este que será referido mais à frente.

Quadro 6.14
Formação dos supervisores cooperantes na área da Educação para a Cidadania

SC	Formação inicial e complementar			Formação contínua	
	Sim		Não	Sim	Não
	Em disciplinas específicas	Integradas noutras disciplinas			
SC-Joana			X		X
SC-Sara	X				X

De acordo com o Quadro 6.14 apenas a supervisora Joana referiu ter abordado as questões da educação para a cidadania na sua formação inicial e/ou complementar no contexto de disciplinas específicas.

Quando questionadas se tinham frequentado acções de formação no âmbito da temática específica de educação para a cidadania, no contexto da sua formação contínua ambas afirmaram não ter frequentado acções de formação sobre esta temática, não especificando nenhuma delas os motivos que as levaram a não frequentar acções de formação deste âmbito, sendo de salientar que uma destas supervisoras cooperantes acrescenta que “muita da formação é feita com recurso a livros e consultas na Internet” [SC-Joana].

6.4. CONTRATO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

A participação de todos os formandos no projecto de investigação foi aceite de forma voluntária na sequência de uma reunião de apresentação do mesmo realizada entre os formandos, a investigadora e a orientadora principal deste projecto de investigação no início do ano lectivo. Nesta reunião foi cuidadosamente explicado a todos os alunos futuros professores o tipo de participação esperada, ou seja, foi-lhes solicitado que viessem a colaborar no preenchimento de um questionário em dois momentos distintos no processo formativo, tendo-lhes sido igualmente solicitada a autorização para realizar dois registos vídeo, por cada um, bem como para a utilização dos seus *portfolios* reflexivos individuais como um instrumento de investigação complementar. Foi também garantido aos formandos que a sua disponibilidade para participar, ou não, neste projecto de investigação não teria consequências nos resultados da sua avaliação no âmbito da disciplina.

A participação das supervisoras cooperantes também foi aceite de forma voluntária após convite pessoal feito pela investigadora, tendo sido explicados a cada uma delas os objectivos do projecto e o tipo de participação esperada, isto é, manifestarem disponibilidade para serem entrevistadas duas vezes (uma no final do primeiro semestre e outra no final do segundo semestre) com a finalidade de ajudar a investigadora a melhor compreender o processo desenvolvido pelos alunos futuros professores no que se refere às suas práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania, bem como

identificar as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas mesma no desenvolvimento desse processo.

6.5. DURAÇÃO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

A recolha dos dados foi feita durante todo o ano lectivo de 2002/2003 e teve como finalidades (i) compreender a natureza da evolução dos alunos futuros professores no que diz respeito às suas concepções e à gestão curricular das suas práticas no que se refere à educação para a cidadania e, ainda, (ii) identificar características individuais que pudessem ter influenciado as práticas curriculares dos mesmos, bem como (iii) reflectir, de forma integrada, sobre a influência das supervisoras cooperantes e das características ecológicas dos ambientes de trabalho no desenvolvimento das concepções dos formados e na qualidade da acção curricular e formativa por eles desenvolvida no âmbito da educação para a cidadania.

6.6. ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

6.6.1 Triangulação: Potenciar a fiabilidade da investigação

Admitimos, com Pacheco (2006: 22) que “não existe investigação conceptual e metodologicamente neutra”. Reconhecemos, por isso, que os referentes teóricos do investigador, bem como os seus valores e as suas perspectivas sobre as questões em estudo influenciam o processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Parente, 2004). Torna-se, por isso, necessária a utilização de um conjunto diverso e complementar de instrumentos de recolha de dados de modo a minimizar possíveis enviesamentos e o grau de subjectividade que este processo comporta.

Deste modo, e de forma a construirmos uma visão integrada da complexidade das dinâmicas de formação em estudo, foi utilizado um conjunto múltiplo, diverso e

complementar de procedimentos e instrumentos investigativos específicos, dos quais, se destacam a utilização de questionários e de entrevistas semiestruturadas.

Como fontes de informação complementar recorreu-se ainda (i) aos *portfolios* reflexivos individuais dos alunos futuros professores, (ii) aos registos em vídeo de intervenções dos formandos em situação educativa no interior da sala de aula e (iii) ao *teaching portfolio* do investigador principal.

Considera-se, assim, que é este efeito de complementaridade que torna possível (i) pôr em evidência os diferentes aspectos do problema em estudo, (ii) cruzar e confrontar os dados recolhidos a partir de ângulos distintos (Bisquerra, 1996) e (iii) construir uma visão mais holística e complexa do objecto de estudo (Cohen e Manion, 1994) nas suas diversas implicações, assegurando-se deste modo a convergência dos resultados e aumentando o nível de fiabilidade das interpretações efectuadas.

6.6.2 Métodos de recolha de dados: Instrumentos e procedimentos investigativos específicos

6.6.2.1 Questionário

De acordo com Tuckman (1978), o questionário pode constituir-se como um instrumento de investigação bastante válido na área da educação, tendo sido este um dos instrumentos principais utilizados neste estudo.

A elaboração do questionário teve como objectivo identificar as concepções acerca dos conceitos de Currículo e de Educação para a Cidadania dos participantes, tendo a literatura da especialidade, bem como as questões e os objectivos da investigação, constituído o referente para a elaboração das questões. Deste modo, elaboraram-se dois questionários: um dirigido aos alunos futuros professores (Anexo 3) e outro aos supervisores cooperantes (Anexo 4), sendo de referir que, embora se trate de questionários distintos, as diferenças entre ambos, quer ao nível da sua organização, quer ao nível das questões colocadas, não são substanciais, existindo apenas algumas adaptações nas perguntas em função dos sujeitos aos quais se destinam. Assim, no caso do questionário

dirigido aos formandos, os mesmos respondem por referência ao que pensam que deve ser e no caso do questionário dirigido às supervisoras cooperantes respondem por referência às suas práticas.

Para a concepção e elaboração dos questionários seguiram-se algumas orientações de Hill e Hill (2000), procurando-se recolher, de acordo com os autores, a informação considerada estritamente relevante para a investigação, de modo a que o questionário não se tornasse demasiado extenso, evitando, assim, o risco de falta de colaboração por parte dos participantes.

Trata-se de um questionário com algumas questões de resposta fechada, incluindo outras de resposta aberta para incentivar a explicitação de opinião pessoal sobre as questões colocadas e, ainda, algumas questões cujas respostas eram escolhidas pelos sujeitos participantes a partir de um conjunto de alternativas fornecidas.

As questões colocadas foram agrupadas por secções, tendo em conta os objectivos do questionário, sendo, no entanto, de referir que as questões pertencentes a cada secção nem sempre foram colocadas umas a seguir às outras, alternando-se, por isso, questões pertencentes a diferentes secções. Assim, a primeira secção dos dois questionários contém um conjunto de questões com a finalidade de recolher algumas informações sobre os próprios respondentes para se proceder à sua caracterização. A segunda secção integra um conjunto de questões com o objectivo de identificar e caracterizar as concepções dos respondentes no que se refere à educação para cidadania. Como tal, estes foram questionados sobre o que entendiam por educação para a cidadania tendo como referente o 1º ciclo do Ensino Básico, sobre o que consideravam que deveria ser valorizado nesta área e como deveria ser concretizada na prática. Procurou-se ainda averiguar se, na opinião dos futuros professores e das supervisoras cooperantes, os alunos deveriam ser ou não avaliados no âmbito desta área e porquê e perceber qual o nível de segurança que sentiam para promover a educação para a cidadania em contexto escolar. Finalmente, a terceira secção do questionário engloba um grupo de questões relativas às concepções de currículo dos inquiridos. Assim, os participantes foram questionados sobre quem é que, na sua opinião, deveria tomar as decisões curriculares para a sua turma com a finalidade de se compreender se, na sua perspectiva, este processo deveria ser ou não um processo de construção partilhado com os seus alunos e com outros intervenientes no processo educativo. Nesta secção, apresentaram-se ainda um conjunto de estratégias curriculares

centradas no processo de ensino-aprendizagem e na gestão e organização da sala de aula, de modo a que os futuros professores e as supervisoras cooperantes pudessem escolher aquelas que na sua opinião deveriam ser privilegiadas na sala de aula, com a finalidade de se perceber se as estratégias indicadas visavam ou não uma prática de ensino individualizada e de gestão curricular flexível e, por outro lado, se se tratava (ou não) de estratégias activas, socializadoras e promotoras da participação democrática dos alunos no processo de tomada de decisões relativas à sala de aula, permitindo, assim, verificar a coerência (ou não) entre as concepções curriculares e as concepções de educação para a cidadania dos sujeitos participantes.

Os processos de construção e validação dos questionários foram efectuados mediante consulta a especialistas nas áreas científicas em causa, de formadores institucionais a exercerem funções docentes no âmbito da formação inicial de professores do Ensino Básico e de outros professores do 1º ciclo em efectividade de funções lectivas nas escolas.

O questionário dirigido aos supervisores cooperantes foi-lhes entregue pessoalmente no final de Novembro de 2002 ficando acordado que o entregariam à investigadora na visita seguinte à escola para observação dos alunos futuros professores já em intervenção directa junto das crianças.

No que diz respeito ao questionário dirigido aos formandos, este foi aplicado em dois momentos distanciados (1º momento: início de Dezembro de 2002; 2º momento: final de Maio de 2003) com o objectivo de ser possível recolher alguns indicadores de mudança nas suas concepções sobre os conceitos de currículo e de educação para a cidadania. Nos dois momentos o questionário foi respondido presencialmente, tendo havido a preocupação de confirmar que todos compreendiam a sua finalidade.

Na medida em que se tornava necessário identificar cada um dos alunos futuros professores e as supervisoras cooperantes de forma a ser possível cruzar os dados recolhidos nos dois momentos distintos e através de fontes diferentes, os questionários não puderam ser anónimos. Contudo, foi garantida, a todos os participantes, a confidencialidade dos dados e o seu anonimato, omitindo-se, para o efeito, os seus nomes ao atribuir-lhes nomes fictícios, protegendo-se as suas identidades.

6.6.2.2 Entrevista semiestruturada

De acordo com o tipo de abordagem investigativa adoptada neste estudo optámos também pela realização de entrevistas semiestruturadas às supervisoras cooperantes.

Com estas entrevistas pretendemos:

- (i) Compreender melhor a sua opinião acerca do processo desenvolvido pelos alunos futuros professores no que se refere às suas práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania.
- (ii) Identificar as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas respectivas supervisoras cooperantes nesse mesmo processo e
- (iii) Compreender de que modo as supervisoras cooperantes percebem a sua influência no desenvolvimento das concepções dos alunos futuros professores e na qualidade da acção curricular e formativa por eles desenvolvida no âmbito da educação para a cidadania.

Assim, tendo por base a revisão de literatura, as questões e os objectivos da investigação e a troca de impressões com especialistas na área de Cidadania, de Currículo e de Supervisão, organizou-se um guião para o qual se seleccionaram as questões consideradas mais importantes. Estas foram organizadas em quatro blocos, obedecendo os três primeiros blocos às fases do ciclo prático: planificação/intervenção/reflexão, conforme se pode observar no Quadro 6.15. No que diz respeito ao último bloco, integrou um conjunto de questões com a finalidade de identificar possíveis necessidades de formação dos alunos futuros professores e dos próprios supervisores de modo a compreender e reflectir sobre o modo como se pode contribuir para a formação inicial dos professores deste nível de escolaridade e dos seus respectivos supervisores cooperantes, identificando novas linhas de desenvolvimento e gestão curricular no que se refere à educação para a cidadania. Contudo, é de referir que, após uma análise preliminar dos dados relativos a este bloco, se optou por excluí-los por se terem revelado incipientes.

Quadro 6.15

Guião das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes

Bloco	Questões orientadoras
Fase pré-activa (Planificação)	<ul style="list-style-type: none"> - Em que dia da semana e com que antecedência costumavam planificar as intervenções dos elementos do grupo? - Como se desenrolava esse processo? - Quanto tempo duravam as reuniões de planificação? - Quem costumava apresentar as propostas de intervenção? O supervisor cooperante ou os elementos do grupo? - Quando os formandos traziam para as reuniões propostas de intervenção como é que a supervisora cooperante reagia? - Como é que a Supervisora Cooperante incentivava a autonomia dos alunos? - Quais os modos de abordagem curricular utilizados pelo grupo no momento da planificação? (abordagem disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, integrada) - A área da educação para a cidadania alguma vez foi apresentada como uma área a ser trabalhada? Pelo supervisor cooperante ou pelos formandos? - Se sim, que propostas foram feitas para trabalhar esta área? - Os elementos do grupo relacionavam as várias áreas curriculares com as questões da cidadania? - Em caso afirmativo, faziam-no de que forma? Intencionalmente ou de forma espontânea? - A supervisora cooperante alguma vez chamou a atenção dos formandos para essa relação?
Fase interactiva (Intervenção)	<ul style="list-style-type: none"> - Houve a preocupação, por parte dos elementos do grupo, no estabelecimento de regras democráticas para o bom funcionamento da sala de aula e no seu cumprimento? - Verificou-se algum episódio de conflito imprevisto que tivesse exigido aos elementos do grupo gerir essa situação no momento? - Se sim, que estratégias costumavam utilizar? - Apelavam para determinados valores? Se sim, quais? - Que tipo de intervenções é que a supervisora cooperante costumava fazer no momento de acção dos elementos do grupo? <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção para ajudar os formandos na gestão de conflitos? - Intervenção para acalmar os alunos quando se encontravam mais agitados? - Intervenção para ajudar na exploração das temáticas/conteúdos? - Intervenção para se certificar que os alunos estavam a compreender os assuntos abordados?
Fase pós-activa (Reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> - Costumavam reflectir todos os dias depois dos elementos do grupo terem terminado a sua intervenção? - Se sim, durante quanto tempo? - Para além das reflexões a quente, costumavam ter um dia da semana para fazer uma reflexão mais distanciada sobre a acção? - De uma maneira geral quem começava por apontar os aspectos positivos e os aspectos a melhorar? Eram os elementos do grupo ou a supervisora cooperante? - Quando os formandos tinham dificuldades no processo de consciencialização que estratégias utilizava a supervisora cooperante? - Quais foram os aspectos mais referidos nos momentos de reflexão? - Alguma vez os elementos do grupo se questionaram relativamente às consequências que as suas atitudes e acções poderiam ter nos seus alunos? - Alguma vez os formandos se questionaram acerca dos motivos que levaram a supervisora cooperante a seleccionar determinadas estratégias de organização e gestão curricular da sala de aula? (por exemplo, a assembleia de turma) - A supervisora cooperante sentiu da parte dos elementos do grupo alguma preocupação e iniciativa em fomentar a cooperação, o respeito pelo outro e a participação dos alunos nas decisões curriculares da turma?
Fase pró-activa	<ul style="list-style-type: none"> - Em que áreas sente que os do grupo tiveram mais dificuldade? E menos dificuldade? - Como supervisora institucional em que áreas sente necessidade de formação? - Que tipo/modalidade de formação gostaria que lhe fosse proporcionada?

Depois de concluída a elaboração do guião das entrevistas, procedeu-se à sua testagem com uma das supervisoras cooperantes que, apesar de se encontrar a exercer, no ano lectivo de 2002/2003, as funções de supervisão da prática pedagógica, não integrava o grupo de supervisoras cooperantes participantes neste estudo. A testagem da entrevista teve como objectivos assegurar que as questões seriam bem compreendidas e que as respostas não se afastariam consideravelmente dos objectivos da investigação, introduzindo atempadamente alterações que pudessem vir a ser sugeridas, bem como treinar a investigadora principal na forma de conduzir a própria entrevista (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Após a sua testagem passou-se à etapa seguinte, ou seja, à entrevista propriamente dita com as supervisoras cooperantes que participaram neste estudo, no final de cada semestre, conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 6.16
Calendarização das entrevistas

Grupos	1º Semestre		2º Semestre	
	Supervisora Cooperante	Data da Entrevista	Supervisora Cooperante	Data da Entrevista
Grupo A	SC-Joana	11/03/03	SC-Sara	10/07/03
Grupo B	SC-Sara	11/03/03	SC-Joana	15/07/03

Em síntese, o guião teve como principal finalidade orientar as entrevistas e, simultaneamente, dar alguma garantia de que se colocariam questões semelhantes a todas as supervisoras cooperantes. Contudo, apesar de se ter utilizado o mesmo guião com todas as supervisoras cooperantes, as questões nem sempre foram colocadas pela mesma ordem em que se encontravam anotadas no guião, nem na formulação como se definiu *a priori*. Assim, e de acordo com as recomendações de Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (1990), no decurso das entrevistas as questões foram sendo adaptadas em função das respostas dadas pelas supervisoras cooperantes a fim de se poder aprofundar, explorar e melhor compreender os sentidos das informações por elas transmitidas, ou seja, na própria administração das entrevistas adoptou-se uma perspectiva reflexiva e flexível, na procura

de um entendimento mais profundo entre as duas supervisoras em presença: institucional e cooperante.

No início de cada entrevista voltou-se a informar, de forma muito sucinta, cada uma das supervisoras cooperantes acerca do objectivo da investigação e garantiu-se igualmente a confidencialidade dos dados, o seu anonimato e a acessibilidade aos mesmos por parte dos entrevistados. Algumas entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados e outras na própria Universidade de Aveiro. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora, tendo-se procurado, igualmente, que as entrevistas fossem realizadas num local sem grande ruído de fundo e sem interferências, o que nem sempre foi completamente possível.

As entrevistas foram todas gravadas em registo áudio, tendo para isso sido pedida autorização prévia a cada um dos entrevistados. Procedeu-se, seguidamente, à sua transcrição integral e fiel, respeitando-se algumas incongruências gramaticais próprias do discurso oral, bem como as repetições e as pausas. Os protocolos com a transcrição das entrevistas foram devolvidos aos participantes para a sua validação, de modo a que pudessem completar ou alterar ideias que considerassem não corresponder ao que pretendiam transmitir, sendo de referir que nenhum dos participantes acrescentou qualquer informação, manifestando, desse modo, o seu acordo com a transcrição efectuada (Anexo 6).

6.6.3 Fontes de evidência complementares

Tal como foi dito anteriormente, neste estudo recorreremos a um conjunto de fontes de informação secundárias, nomeadamente aos *portfolios* reflexivos individuais dos alunos futuros professores, (ii) aos registos em vídeo de intervenções dos formandos em situação educativa no interior da sala de aula e (iii) ao *teaching portfolio* do investigador principal, fontes estas, que se constituíram como um suplemento importante, por permitirem ao investigador complementar, contextualizar e melhor compreender e interpretar os dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas, sempre que nestas fontes não foi possível clarificar os sentidos discursivos dos participantes. Trata-se de estratégias de supervisão cuja função principal foi de natureza formativa, já que se constituíram, ao longo

do ano lectivo, como oportunidades na estimulação da capacidade reflexiva dos formandos.

Porém, terminado o período de formação, estas estratégias atrás mencionadas, deram origem a documentos nos quais, quer da parte dos formandos (*portfolios* reflexivos e videograções), quer da parte da supervisora institucional (*teaching portfolio*), se tornam evidentes os registos relativos à interacção formativa. Podem, por isso, fazer parte do *banco de dados* através dos quais a leitura e interpretação da informação principal pode ser ampliada e/ou aprofundada.

6.6.3.1 *Portfolios* reflexivos individuais

Conforme já foi referido no ponto 6.2.2.3.1, alínea b), os *portfolios* reflexivos individuais, construídos pelos futuros professores ao longo de todo o ano lectivo, constituem-se como uma estratégia de investigação complementar pela riqueza de informações que comportam e disponibilizam. Trata-se de reflexões pessoais, escritas pelos formandos na primeira pessoa do singular que procuram traduzir o respectivo ponto de vista quanto aos processos de desenvolvimento pessoal e pedagógico.

6.6.3.2 Registos em vídeo

A par da observação directa das intervenções dos futuros professores em contexto de sala de aula, efectuadas pela supervisora institucional, procedeu-se a um registo vídeo para retenção da informação para futura revisão, nos casos em que tal se revelasse necessário.

Para a realização das videograções os próprios formandos deram a sua anuência, tendo sido negociada com eles a calendarização. Foram, assim, realizados dois registos vídeo por cada futuro professor (um no primeiro semestre e outro no segundo), à excepção do Nuno, que por questões de tempo na gestão da disciplina de Prática Pedagógica não foi possível realizar o segundo registo, tal como se pode constatar no Quadro 6.17 que sintetiza esta estratégia.

Quadro 6.17
Calendarização dos registos vídeo

Formandos	1º Registo vídeo	2º Registo vídeo
Ana	06/12/02	02/04/03
Pedro	27/11/02	27/03/03
Rita	10/12/02	10/04/03
Rui	05/12/02	01/04/03
João	23/01/03	08/04/03
Nuno	27/11/02	-

Todas as videograções foram realizadas pela investigadora, na sua qualidade de supervisora institucional, tendo-se utilizado, apenas, uma câmara de vídeo, o que por vezes limitou a observação global de tudo o que se passava na sala de aula. Tal circunstância não foi considerada limitativa uma vez que se tratava de uma fonte complementar na recolha de dados.

No final foi disponibilizada a cada um dos formandos uma cópia da respectiva videogração para que a pudessem visionar, tendo a investigadora efectuado o mesmo procedimento. É de referir que, em alguns casos, e em função deste visionamento à *posteriori*, tornou-se possível identificar algumas pistas para reflexão com os alunos futuros professores, nomeadamente ao nível da comunicação pedagógica e da gestão do tempo. Deste modo, alguns dos registos vídeo efectuados no primeiro momento foram visionados posteriormente, em conjunto, nas reuniões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos da responsabilidade da supervisora institucional, configurando numa mais-valia formativa na reflexão colegiada sobre a acção.

6.6.3.3 Teaching *portfolio* do investigador

Ao longo de todo o ano lectivo a investigadora principal, na qualidade de supervisora institucional, foi efectuando registos de vária natureza sobre o processo de formação de cada grupo de estágio, elaborando, desse modo, e progressivamente, o seu

teaching portfolio. Assim, este instrumento integra registos das observações efectuadas às intervenções dos alunos futuros professores em contexto de sala de aula, registos das reflexões realizadas nas sessões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da sua responsabilidade e, ainda, o registo de alguns comentários pontuais fruto de encontros casuais e informais entre a supervisora institucional e os formandos ou entre a supervisora institucional e as supervisoras cooperantes. Deste modo, o *teaching portfolio* da investigadora constitui-se como uma fonte de evidência complementar para a compreensão e interpretação de todo o processo.

6.7 ANÁLISE DE DADOS

De acordo com a revisão da literatura sobre as metodologias qualitativas, os dados recolhidos a partir dos questionários e das entrevistas foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo através de um longo um processo de categorização.

Esta técnica tem como principal objectivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo o investigador a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados. Deste modo, a organização do conteúdo informativo implica necessariamente a construção de um sistema de categorias, indicando cada categoria “[...] a significação central do conceito que se quer apreender [...]” (Vala, 1986: 111). No âmbito deste estudo o sistema de categorias foi construído de forma progressiva, mediante a combinação dos dois processos propostos por Bardin (1991) para o efeito. Assim, numa primeira fase, recorreremos à utilização de categorias definidas *a priori*, em função dos pressupostos do enquadramento teórico, das questões e dos objectivos do estudo, dos questionários e do guião das entrevistas. Num segundo momento, procedemos à sua articulação com outras categorias que foram emergindo à medida que as diferentes fases de análise da informação foram sendo desenvolvidas.

Assim, fizémos uma primeira leitura “flutuante” (Bardin, 1991) do conteúdo manifesto nos questionários e nas entrevistas com o objectivo de se avaliar as possibilidades de análise e de se “começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” da informação (Esteves, 2006: 113). Após esta primeira leitura global

definimos as *unidades de registo* e de *contexto* que serviram de suporte à análise de conteúdo. Desta forma, decidimos tomar como unidade de registo o “tema” que compreende proposições ou afirmações de um sujeito acerca de um determinado assunto (Freitas e Janissek, 2000), permitindo assim evidenciar os núcleos de sentido emergentes do discurso produzido pelos próprios participantes. Como unidade de contexto, entendendo aqui a unidade de contexto como o segmento que permite enquadrar e compreender a unidade de registo, considerámos os questionários e as entrevistas na sua globalidade e não as respostas dos participantes a cada uma das questões colocadas, na medida em que só o contexto na sua globalidade tornava possível compreender o significado exacto de cada unidade de registo, bem como, a sua pertinência quanto ao teor global da perspectiva.

Esta primeira leitura flutuante permitiu que se encontrassem também certas regularidades relativamente às concepções de Currículo e de Educação para a Cidadania dos sujeitos participantes e também em relação às estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes. Emergiu também um conjunto de indicadores que permitiram começar a delinear um perfil pré-profissional e pessoal dos alunos futuros professores, assim como, um perfil profissional e pessoal dos supervisores cooperantes. Tendo por base estas regularidades desenvolvemos preliminarmente, um sistema integrado e coerente de macro-categorias, de categorias, de subcategorias e de indicadores de análise. De seguida, introduzimos a informação a ser tratada num quadro de dupla entrada e, seguindo as orientações Bogdan e Biklen (1994), voltámos a percorrê-la, marcando tudo o que os participantes afirmavam acerca de determinado assunto, colocando na coluna da direita a respectiva categoria de codificação e o respectivo indicador de análise. É, no entanto, de salientar que o “recorte das unidades de registo”, e tal como Esteves (2006: 114) refere, nem sempre se revelou um processo fácil na medida em que as dimensões do desenvolvimento curricular, da educação para a cidadania e da supervisão da formação se encontravam regularmente entrecruzadas e articuladas no próprio discurso dos participantes, particularmente nas entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes, o que levou a que os segmentos do discurso dotados de sentido próprio se tornassem, por vezes, um pouco extensos. Uma vez que os dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas constituem apenas a parte visível de um processo comunicativo de natureza complexa que ocorre numa situação concreta, sendo, por isso, histórica e contextualmente determinados, fomos procedendo, simultaneamente à sua interpretação crítica.

De acordo com Vala (1986: 113) “uma vez construídas, as categorias de análise de conteúdo, estas devem ser sujeitas a um teste de validade interna, Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade”. No que diz respeito à exaustividade procurámos que todas as unidades de registo fossem colocadas numa das categorias de codificação. Porém, dada a natureza complexa do estudo, no qual se cruzam as dimensões da supervisão da formação, do desenvolvimento curricular e da educação para a cidadania, verificámos com alguma frequência que, muitas das unidades de registo, não eram exclusivas de uma mesma categoria ou dimensão e, por isso mesmo, em várias situações as unidades de registo foram integradas simultaneamente em mais do que uma categoria de análise, tendo-se, no entanto, realçado, em cada unidade de registo o que mais propriamente se referia a essa categoria de inclusão.

Esta análise repetiu-se em momentos distintos com o objectivo de confirmar a estabilidade e a consistência do sistema de categorias construído anteriormente, tendo havido necessidade de, em alguns casos, se proceder a pequenos ajustes quer nas categorias, quer nos indicadores de análise até se chegar ao sistema de categorias final, revelando-se um processo muito moroso.

Ainda no que diz respeito à validade e fidelidade do sistema de categorização, optámos por, numa fase mais avançada do processo de construção do instrumento, sujeitá-lo a um painel de peritos, especialistas reconhecidos nas áreas consideradas fulcrais neste estudo, tendo sido aceites as sugestões disponibilizadas.

O sistema de análise apresenta-se então organizado de acordo com o Quadro que se encontra em anexo (Anexo 5), o qual comporta três macro-categorias:

- **Macro-categoria 1:** Concepções de educação para a cidadania
- **Macro-categoria 2:** Concepções de Currículo
- **Macro-categoria 3:** Estratégias de Formação e de Supervisão

No seguimento do processo já anteriormente descrito, para a primeira macro-categoria – *Concepções de Educação para a Cidadania* – identificámos seis categorias que emergiram da análise integrada dos questionários e das entrevistas:

- 1) **Conceito** - Esta categoria prende-se com as finalidades educativas que são atribuídas à área específica da educação para a cidadania. Desta categoria emergem, assim, duas

subcategorias que remetem para a dupla finalidade da educação para a cidadania: uma *finalidade socializadora* centrada essencialmente no desenvolvimento de valores, na consciencialização dos direitos e deveres e no conhecimento das regras necessárias à vida em sociedade/comunidade, e uma *finalidade transformadora* mais centrada na ideia de cidadania enquanto prática activa e enquanto aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista a implicação pessoal do indivíduo na transformação da sociedade.

- 2) **Planificação curricular específica** - Esta categoria prende-se com a natureza das decisões curriculares relativas à dimensão da formação em estudo, tomadas ao nível da planificação. Encontra-se subdividida em duas subcategorias, englobando informações que permitem compreender se a área curricular da educação para a cidadania é trabalhada a partir de decisões curriculares *estratégicas e intencionais*, ou se a partir de decisões curriculares *espontâneas* tomadas a partir de situações emergentes da própria prática quotidiana.
- 3) **Implementação curricular da área** - Esta categoria remete para o modo como esta área curricular é ou poderá ser abordada na prática curricular. Integra duas subcategorias: *abordagem ecológica*, e *abordagem curricular*, sendo de referir que a primeira emergiu da própria análise dos dados enquanto que a segunda foi definida *a priori* a partir de uma das questões do próprio questionário. Com a primeira subcategoria – *abordagem ecológica* – procura-se compreender se, de acordo com os sujeitos participantes, esta área deverá ser promovida através das vivências dos alunos e também de outros contextos para além da escola. Relativamente à segunda subcategoria – *abordagem curricular* - procura-se compreender se, na perspectiva dos participantes, a implementação desta área deverá ser feita através de um momento específico ou de uma área curricular própria com conteúdos específicos (*abordagem disciplinar*), ou através de conteúdos e temas abordados no contexto das diferentes áreas curriculares (*abordagem transdisciplinar*) ou ainda através do clima organizacional bem como da gestão curricular da sala de aula e da escola aspectos estes que remetem para uma *abordagem de natureza transcurricular*.
- 4) **Avaliação da área** - Esta categoria, definida *a priori* a partir de uma das questões do questionário, subentende o modo como esta área dever ser, ou é, avaliada, pelos participantes. Com base na análise das respostas emergiram três subcategorias - *o que*

deve ser avaliado no âmbito da educação para a cidadania, *como deve ser feita* essa mesma avaliação e *qual o seu objectivo*.

- 5) **Reflexão sobre as práticas** - Com esta categoria pretende-se compreender se, os futuros professores, reflectem sobre estratégias curriculares facilitadoras do desenvolvimento de competências de cidadania, sobre os efeitos sociais, éticos e académicos da sua acção nos alunos e de contemplar as diferenças individuais como forma de promover igualdade de oportunidades. Foi igualmente definida *a priori* tendo por base o próprio guião das entrevistas, muito embora os seus indicadores tivessem emergido da própria análise dos dados.
- 6) **Grau de segurança para a implementação da área** - Com esta categoria, definida *a priori* a partir do próprio questionário, procura-se compreender qual o *grau de segurança* que os participantes sentem para promover a educação para a cidadania em contexto escolar

Quanto à segunda macro-categoria – *Concepções de Currículo* – esta inclui três categorias:

- 1) **Planificação curricular genérica** - Esta categoria emergiu da própria análise dos dados e inclui informações que permitem compreender qual o tipo de abordagem curricular que é privilegiado pelos participantes no momento da planificação do processo de ensino / aprendizagem, isto é, se uma abordagem de natureza integrada (multi e / ou interdisciplinar) ou se uma abordagem de natureza disciplinar.
- 2) **Estratégias curriculares a privilegiar no processo de ensino-aprendizagem** - Esta categoria, definida *a priori* a partir do questionário que, por sua vez remete, do ponto de vista epistemológico e de forma coerente, para as questões de pesquisa, reporta-se a um conjunto de decisões curriculares tomadas pelo professor com a finalidade de promover o desenvolvimento de determinadas competências nos seus alunos. Deste modo ela contempla sete subcategorias: a) *Estratégias ao nível da planificação*, b) *Estratégias centradas no professor*, c) *Estratégias relativas aos recursos didácticos*; d) *Estratégias centradas no aluno*, e) *Estratégias relativas à gestão da sala de aula*, f) *Estratégias relativas à organização do espaço da sala de aula*. Cada uma destas subcategorias integra um conjunto de indicadores definidos previamente e, em cada um deles, os participantes posicionaram-se numa escala, referindo se o indicador em causa

era ou deveria ser utilizado pelo professor sempre, quase sempre, raramente ou nunca. Apesar dos indicadores terem sido definidos à *priori*, a partir da análise dos dados das entrevistas foram encontradas evidências no discurso das supervisoras cooperantes, que atribuem uma maior consistência a determinados indicadores, como é o caso da utilização da assembleia de turma e das regras para o funcionamento democrático da sala de aula relativas à subcategoria d) ou em relação ao trabalho de grupo relativo à subcategoria c). É também de referir que a partir da análise dos dados emergiram alguns indicadores novos, como foi o caso da gestão dos tempos “livres” dos alunos que terminam mais rapidamente as tarefas integrado na subcategoria d) e também ao nível da planificação a partir do conhecimento dos contextos e do conhecimento dos alunos inseridos na subcategoria a).

- 3) **Gestão curricular na acção** - Esta categoria foi definida, tendo como referência uma das questões do questionário e a análise de conteúdo das entrevistas. Integra duas subcategorias com as quais se procura compreender se os participantes consideram importante promover, ou não, *práticas de gestão curricular participadas* e *práticas de gestão curricular flexíveis*.

Finalmente, a terceira macro-categoria - *Estratégias de Formação e de Supervisão* – integra nove categorias emergentes da própria análise dos dados e que dizem respeito às estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes e que sustentaram as práticas curriculares desenvolvidas pelos próprios alunos futuros professores:

- 1) **Imitação** - Esta categoria foi definida, tendo por base, uma atitude de imitação dos próprios formandos, no que diz respeito à selecção de estratégias idênticas às das suas supervisoras.
- 2) **Autonomia** - Esta categoria diz respeito a uma atitude de estimulação da autonomia dos formandos por parte das supervisoras, quando as próprias manifestam o desejo de que seja o futuro professor a tomar a iniciativa, quando aceitam a iniciativa do mesmo e quando estimulam a liberdade para fazer escolhas.
- 3) **Reflexão** - Esta categoria foi definida tendo como referência os momentos em que as supervisoras promovem a reflexão quer sobre a acção dos formandos, ajudando-os a consciencializarem-se acerca da sua actuação educativa de modo a ser melhorada e das

consequências éticas das suas acções bem como, apoiando-os no confronto com problemas reais a necessitarem de ser decodificados para poderem ser resolvidos, quer quando promovem a reflexão a partir da observação da acção das próprias supervisoras e dos alunos.

- 4) **Experimentação** - Ocorre quando as supervisoras estimulam o aprender a fazer, fazendo e o empenhamento autoformativo atribuindo ao futuro professor um papel activo na construção do seu conhecimento
- 5) **Resolução de problemas** - Manifesta-se quando as supervisoras incentivam a procura de soluções para os problemas, intervêm na fase interactiva para ajudar o futuro professor a clarificar um conteúdo ou para gerir um conflito e estão atentas à riqueza que pode emergir da consciência de se terem cometido erros.
- 6) **Colaboração (orientação horizontal)** - Esta categoria foi definida tendo como referência os momentos em que as supervisoras promovem nos formandos a capacidade para pensarem em conjunto e de trabalharem com os outros elementos.
- 7) **Apoio pedagógico didáctico** - Esta categoria manifesta-se quando as supervisoras ajudam o formando a desenvolver competências para tomar decisões do ponto de vista pedagógico e didáctico.
- 8) **Suporte emocional** - Esta categoria de análise remete para uma atitude de incentivo, de reforço positivo, de apoio pessoal e humano por parte das supervisoras relativamente aos formandos.
- 9) **Directividade** - Esta categoria foi definida tendo por base os momentos em que as supervisoras dão orientações precisas aos futuros professores, estabelecendo condições que limitam as suas atitudes.

CAPÍTULO SETE

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Depois de se terem explicitado as opções metodológicas e de se ter contextualizado o estudo no programa de formação, passamos à fase de análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo, de acordo com o sistema de codificação já apresentado no capítulo anterior.

Deste modo, começamos pela apresentação e análise global dos dados recolhidos através dos questionários realizados aos participantes, apresentando-se em primeiro lugar os resultados relativos às supervisoras cooperantes e, de seguida, os resultados respeitantes aos futuros professores, procurando-se dar conta dos indicadores de mudança nas concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores do primeiro para o segundo momento da recolha de dados. Concluímos este ponto com os resultados preliminares no que diz respeito aos dados recolhidos através deste instrumento.

Seguidamente procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos através de entrevistas efectuadas às supervisoras cooperantes no final de cada semestre e que alternadamente acompanharam os Grupos A e B. Terminamos também com os resultados preliminares relativamente aos dados recolhidos através deste instrumento.

Finalmente, procuramos, desenhar um esboço de perfil pessoal e pré-profissional dos formandos, a partir das regularidades expressas nos resultados da análise.

7.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tal como já referimos no ponto 6.2.2.2 do capítulo anterior, a disciplina de Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de

Aveiro, tem como finalidade principal potenciar o desenvolvimento das competências crítico-reflexivas dos formandos, com vista à sua progressiva emancipação e capacidade de decisão e de inserção no mundo do trabalho. Para isso, os futuros professores são organizados em grupos de três ou quatro elementos, tendo a oportunidade de desenvolver as suas experiências de prática pedagógica em dois contextos de trabalho diferenciados, de ser orientados por dois supervisores cooperantes com perfis pessoais e profissionais distintos e de trabalhar com crianças de anos de escolaridade diferentes, no pressuposto de potenciar e enriquecer os referentes e as experiências.

Para uma melhor compreensão considera-se fundamental realizar uma breve apresentação dos contextos de trabalho das supervisoras cooperantes participantes neste estudo (Joana e Sara), por se tratar dos contextos onde os formandos do Grupo A e do Grupo B desenvolveram as suas experiências de prática pedagógica.

7.1.1 Caracterização dos contextos de trabalho

7.1.1.1 Contexto de trabalho da supervisora cooperante Joana

No ano lectivo em causa a supervisora Joana encontrava-se a exercer a sua actividade docente numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico da periferia da cidade de Aveiro situada em contexto semi-urbano com algumas características de ruralidade.

Tinha sob sua responsabilidade uma turma do 4º ano de escolaridade, composta por 19 crianças, sendo 12 alunos do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Do total de crianças uma encontra-se ao nível do 3º ano e duas eram apoiadas por uma professora do Apoio Educativo.

Conforme consta nos *portfolios* de grupo, elaborados pelo Grupo A e pelo Grupo B durante a Fase I, que corresponde ao período de observação dos contextos de acção para conhecimento e caracterização da realidade pedagógica, a maior parte dos pais dos alunos desta turma tinha mais de 36 anos de idade, tendo frequentado a escola até ao 6º ano de

escolaridade. É ainda possível verificar que a maioria dos pais trabalhava nas indústrias locais e arredores da freguesia e as mães ou eram domésticas, ou trabalhavam na agricultura.

7.1.1.2 Contexto de trabalho da supervisora cooperante Sara

No mesmo ano lectivo a supervisora Sara encontrava-se a exercer a sua actividade docente numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico no centro da cidade de Aveiro, situando-se, portanto, em contexto urbano.

Tinha sob sua responsabilidade uma turma do 1º ano de escolaridade, composta por 25 crianças, sendo 11 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Tal como se pode verificar no *portfolio* de grupo, elaborado pelo Grupo A durante a Fase I, a maioria destes alunos era oriunda de um meio sócio-cultural de nível médio/alto. Relativamente às habilitações literárias dos pais é de salientar que a maioria possuía habilitações que iam desde o 12º ano ao grau de Doutor.

7.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

7.2.1 Estrutura e nomenclatura da apresentação e análise dos dados recolhidos através dos questionários

Tal como já referimos no ponto 6.6.2.1 do capítulo um “*Opções metodológicas e contextualização da investigação*” da segunda parte deste estudo, foi aplicado um questionário às supervisoras cooperantes e aos alunos futuros professores com o objectivo de identificar as respectivas concepções acerca dos conceitos de Educação para a Cidadania e de Currículo.

Desta forma, apresentamos e analisamos, em primeiro lugar, os dados relativos às supervisoras cooperantes e, seguidamente, os dados relativos aos formandos.

É ainda de referir que na apresentação e análise dos dados optámos pela utilização de uma determinada nomenclatura que, no caso dos supervisores cooperantes, integra o instrumento de recolha de dados [Q] e a codificação do participante [p. ex. SC/Joana] e, no caso dos alunos futuros professores, inclui, também, o instrumento de recolha de dados [Q], o momento em que os dados foram recolhidos [p. ex. D - Dezembro] e a codificação do participante [p. ex. Ana], conforme se explicita nos exemplos seguintes:

QSC/Joana: Questionário da Supervisora Cooperante Joana.

QD/Ana: Questionário relativo ao primeiro momento (Dezembro) da formanda Ana.

QM/Ana: Questionário relativo ao segundo momento (Maio) da formanda Ana.

7.2.2 Apresentação e análise os dados recolhidos através do questionário realizado às supervisoras cooperantes Joana e Sara

A apresentação e a análise dos dados do questionário realizado às supervisoras cooperantes encontram-se organizadas em duas partes. A primeira parte centra-se nas questões efectuadas com vista à identificação das suas concepções de educação para a cidadania e a segunda parte centra-se nas questões relativas à identificação das concepções de currículo. Em cada uma das partes dá-se conta das estratégias curriculares que estas supervisoras cooperantes dizem privilegiar nas suas práticas para a implementação da área curricular em estudo, fazendo uso de excertos significativos dos discursos produzidos pelas supervisoras.

7.2.2.1 Concepções de educação para a cidadania

- **O que as supervisoras cooperantes entendem por educação para a cidadania**

Quando questionadas sobre o que entendem por educação para a cidadania, tendo como referente o 1º ciclo do Ensino Básico, as supervisoras cooperantes referem que, na sua opinião a educação para a cidadania:

“É uma área não disciplinar, que atravessa todo o currículo do 1º ciclo e que aponta para competências de saber e saber conviver” [QSC/Joana].

“É o ensino dos valores que regem a convivência entre todos os membros da comunidade e que implicam o respeito pelos outros, respeito pelo ambiente e também pelas minorias” [QSC/Sara].

De acordo com a análise das respostas subentende-se a importância que estas supervisoras cooperantes atribuem à **vertente socializadora** da educação para a cidadania, centrada **essencialmente no desenvolvimento de valores e de saberes necessários à vida em sociedade**. Salienta-se ainda o facto de emergirem do discurso de Joana alguns indicadores que apontam já para uma **abordagem** de natureza **transcurricular** como o tipo de abordagem que, na sua perspectiva, deverá ser privilegiado na implementação desta área curricular, nomeadamente quando refere tratar-se de uma área *“que atravessa todo o currículo do 1º ciclo”* do Ensino Básico.

- **O que as supervisoras cooperantes consideram que deve ser valorizado no âmbito desta área curricular**

Relativamente à questão sobre o que entendem dever ser mais valorizado no âmbito desta área curricular, verifica-se que, na perspectiva de Sara, *“o respeito pelas regras de comportamento e os valores de respeito e solidariedade”* [QSC/Sara] se constituem como

os aspectos mais enfatizados pela própria, reforçando a importância que, para si, têm os **valores**. O conceito ganha ainda novos contornos quando a supervisora Joana refere que, no âmbito desta dimensão da formação, se devem valorizar não apenas “*preocupações éticas e cívicas*”, mas também preocupações “*pessoais e sociais, nacionais e mundiais, locais e globais*” [QSC/Joana]. Nesta citação subentende-se, assim, uma concepção de educação para cidadania que diz respeito ao indivíduo e ao seu relacionamento com os outros, enquadrado por uma dimensão espacial a que está inerente uma percepção identitária segundo a qual os cidadãos se devem auto-perceber como membros de várias comunidades aninhadas (comunidade local, nacional e global).

- **Como é que as supervisoras cooperantes entendem que a área da educação para a cidadania deve ser implementada**

Com o objectivo de averiguar qual o tipo de abordagem que, na opinião das supervisoras cooperantes, deveria ser privilegiado para a implementação curricular desta área no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico, foram apresentadas três alternativas possíveis – abordagem *disciplinar*, abordagem *transdisciplinar* e abordagem *transcurricular* – solicitando-lhes que indicassem a alternativa que melhor correspondia à sua opinião, justificando a sua opção, tendo-lhes sido dada, também, a oportunidade de indicarem outro tipo de abordagem se assim o entendessem.

De acordo com a análise dos dados verificou-se que, quer Joana, quer Sara, apontam a **abordagem de natureza transcurricular** como aquela que deve ser privilegiada na operacionalização desta área curricular, tratando-se de uma abordagem que abrange tanto o clima como a organização curricular da sala de aula e da escola. Joana justifica a sua escolha, referindo “*que desta forma os alunos assumem/exercem um compromisso para com os outros/comunidade educativa e também tomam consciência dos seus deveres e dos seus direitos*” [QSC/Joana]. Salienta, deste modo, uma ideia de cidadania entendida como **prática activa** e democrática em que direitos e deveres se suportam mutuamente, transparecendo, também, algumas evidências que remetem para

uma ideia de cidadania cuja **finalidade** é mais **transformadora**. Por outro lado, a importância que Joana atribui à **vertente socializadora** desta área curricular é reforçada sendo, neste caso, essencialmente identificada com a **consciencialização que cada um tem dos direitos e deveres**.

No que diz respeito à supervisora Sara, a sua opção é baseada no argumento de que *“a educação para a cidadania deve estar presente em todos os momentos”* [QSC/Sara], acrescentando que *“deve começar logo na família”* o que, na sua opinião, *“nem sempre acontece”* [idem]. Este facto é de realçar na medida em que dá a entender que, na sua perspectiva, a educação para a cidadania não deve ser uma prerrogativa exclusiva da escola, devendo ser também objecto de atenção por parte de outras instituições da sociedade civil. Subentende-se, desta forma, um tipo de **abordagem de natureza ecológica**, na qual é reconhecida a influência e a importância dos vários contextos no desenvolvimento dos conhecimentos e das competências de cidadania.

- **Como é que as supervisoras cooperantes consideram que esta área deve ser avaliada**

Quando questionadas se avaliam, ou não, os seus alunos, no âmbito desta área específica, verifica-se que Sara e Joana referem práticas contrárias.

Assim, Sara diz avaliar os seus alunos *“registrando os seus comportamentos e atitudes e sempre que se proporciona ou em momentos próprios vou fazendo com eles o debate das questões que dizem respeito a essa área”* [QSC/Sara]. Esta opinião sugere que a avaliação feita por si se centra nas **atitudes e comportamentos** dos alunos, considerando-a igualmente necessária na medida em permite identificar problemas e questões para reflexão e debate. É ainda de salientar que a própria utilização do gerúndio pela supervisora Sara [*vou fazendo*] aponta para um tipo de desenvolvimento curricular continuado, assente numa **avaliação formativa**. É, aliás, esta modalidade de avaliação que permite ao professor **supervisionar a progressão** e desenvolvimento dos alunos ao nível das atitudes e competências de cidadania, recolhendo informações em tempo útil e

facilitando, assim, a tomada de decisões no que diz respeito à selecção de estratégias de intervenção mais ajustadas aos alunos.

No que diz respeito à supervisora Joana, a mesma refere não avaliar os seus alunos pois, na sua perspectiva, se os alunos fossem avaliados no contexto desta área “*seriam avaliados duas vezes*”, argumentando que “*o que se pretende é a consciencialização dos problemas (sociais, económicos, culturais), deveres e direitos*”, acrescentando ainda que “*a forma como cada um os resolve depende do ser / individual com a sua personalidade própria e o meio / ecológico-social onde está inserido*” [QSC/Joana]. Parece subentender-se no seu discurso que o que importa é sensibilizar os alunos para os problemas da nossa sociedade e para os direitos e deveres inerentes à própria cidadania, não competindo ao professor verificar se o aluno mobiliza ou não os seus conhecimentos e valores como contributo para a resolução desses mesmos problemas.

- **Grau de segurança explicitado pelas supervisoras cooperantes para promoverem práticas de educação para a cidadania no contexto do 1º ciclo do ensino básico**

Quando solicitadas a explicitarem o seu grau de segurança para promoverem práticas de educação para a cidadania, Sara afirma, claramente, não “*ter grandes problemas a este nível*”, subentendendo-se um elevado nível de segurança por parte desta supervisora para a implementação desta área curricular. Acrescenta ainda que:

“no 1º ciclo do E. B. a todo o momento se está a fazer educação para a cidadania. Há situações em que há necessidade de agir de imediato dado que as crianças ainda são pequenas e não podemos dizer que depois lhes explicamos o porquê da atitude tomada nesse momento não ter sido a mais adequada. Contudo, realizo semanalmente a Assembleia de Turma onde se debatem e negociam as situações mais de fundo” [QSC/Sara].

Tendo por base o próprio discurso de Sara verifica-se que a opção por uma **abordagem de natureza transcurricular**, como aquela que, na sua opinião, deve ser

privilegiada para implementação curricular desta área, é reforçada quando dá a entender que todos os momentos são oportunos para promover esta dimensão da formação. É igualmente de referir que, o facto de Sara apontar a assembleia de turma como uma estratégia curricular por si utilizada para promover a educação para a cidadania, parece apontar também para uma **abordagem de natureza disciplinar**, como outra abordagem possível para a concretização desta área específica, embora não sendo entendida, neste contexto, como uma disciplina autónoma com um programa próprio, mas sim como um momento curricular específico, intencional e com carácter regular. Constata-se, também, que as **decisões curriculares** tomadas por esta supervisora parecem ser, por um lado, **espontâneas** quando emergem a partir de situações que ocorrem no quotidiano e, por outro, **estratégicas e intencionais** quando em assembleia de turma.

Relativamente à supervisora Joana, esta afirma que na sua perspectiva, a segurança que sente para implementar esta área, bem como qualquer outra área curricular, “*depende do estudo diário dos novos conceitos, novas estratégias, novos princípios*” [QSC/Joana], ou seja, “*o educador só está seguro se ler, estudar e dialogar com os parceiros mais próximos*” [*idem*] transparecendo, mais uma vez, evidências que apontam para a **finalidade transformadora** da educação para a cidadania, e já referida anteriormente, percebida como um **processo de aprendizagem ao longo da vida**. Esta ideia de aprendizagem ao longo da vida é reforçada por esta supervisora quando, noutro contexto, é questionada acerca dos motivos para a não frequência de acções de formação nesta área, respondendo que “*muita da formação é feita com recurso a livros e consulta da Internet*” [QSC/Joana], subentendendo-se, assim, uma atitude auto-formativa e de pesquisa pessoal da sua parte.

7.2.2.2. Concepções de currículo

- **Quem participa nas decisões curriculares tomadas pelas supervisoras cooperantes ao nível do contexto de realização**

Com a finalidade de verificar se as decisões curriculares tomadas por estas supervisoras, ao nível do contexto de realização, estavam abertas, ou não, à participação de outros actores educativos para além das próprias, enquanto professoras titulares de uma turma, foi-lhes apresentado um conjunto de três alternativas possíveis, conforme se pode observar no quadro seguinte. Foi-lhes, então solicitado que indicassem as opções que melhor correspondessem às suas práticas, tendo-lhes sido dada, também, a oportunidade de indicarem outros parceiros que não estivessem contemplados nas alternativas apresentadas.

Quadro 7.1
Modelo de decisão curricular

Supervisoras Cooperantes	O professor	O professor em colaboração com os alunos	O professor em colaboração com outros professores	Outros
Joana	X	X (em algumas áreas)	X	
Sara			X	

De acordo com a análise do Quadro 7.1 verifica-se que, tanto no caso de Joana como no caso de Sara, **as decisões curriculares são tomadas em parceria** com os outros colegas o que poderá constituir um indicador de práticas colaborativas. No que diz respeito à possibilidade dos alunos participarem no processo de tomada de decisões, verifica-se que apenas Joana indica estar aberta a essa mesma participação embora limitada a algumas áreas, apesar de não especificar quais. Contudo, quando questionadas se concordavam, ou não, com o modelo de decisão curricular por elas referenciado, apesar da supervisora Sara se manifestar de acordo com a sua opção, não deixa de acrescentar que, “*embora haja*

negociação e colaboração dos alunos, como nos primeiros anos de escolaridade estes ainda estão a iniciar o seu processo de aprendizagem, é necessário haver alguém que defina as linhas mestras” [QSC/Sara], dando a entender que está aberta à possibilidade de participação dos seus alunos nas decisões curriculares ao nível do contexto de realização. Trata-se, todavia, de uma participação ainda limitada pelo facto dos seus alunos se encontrarem no momento a frequentar o 1º ano de escolaridade, estando por isso ainda a iniciar o processo de construção da sua autonomia. Por outro lado, subentende-se também a centralidade que a mesma atribui à figura do professor, enquanto orientador e organizador do processo de ensino-aprendizagem nesta fase inicial da escolaridade.

O facto destas supervisoras cooperantes admitirem a possibilidade de participação dos seus alunos nas decisões curriculares, embora no caso da supervisora Sara esta possibilidade seja expressa de forma implícita, sugere o reconhecimento, por parte das mesmas, de um dos direitos básicos de qualquer cidadão, como é o caso do direito à participação. Deste modo, e de acordo com a análise dos dados, subentende-se uma concepção e uma prática curricular entendidas como **processo de construção participado**.

Ainda relativamente à questão sobre a concordância, ou não, em relação ao modelo de decisão curricular apontado por estas supervisoras, é de referir que, em relação ao caso de Joana, esta refere não estar de acordo com o modelo de decisão por si apontado, referindo que, na sua opinião “*os agrupamentos devem promover a participação dos encarregados de educação e outros agentes na tomada de decisões não só curriculares como outras*”, acrescentando ainda que, “*por vezes, não depende de um ou mais professores esse querer*” [QSC/Joana]. Parece, assim, ser possível concluir que para esta supervisora os encarregados de educação também deveriam participar no processo de tomada de decisões curriculares, considerando que, para isso, seria necessário um papel mais activo por parte dos agrupamentos. Desta forma, é reforçada a ideia de currículo como **processo de construção participado** e centrado nos contextos.

- **Estratégias curriculares privilegiadas pelas supervisoras cooperantes no processo de ensino-aprendizagem**

Com o objectivo de identificar quais as estratégias curriculares privilegiadas pelas supervisoras cooperantes no processo de ensino-aprendizagem colocámos um conjunto de questões de escolha múltipla que contemplavam um leque de possíveis estratégias ao nível da planificação das intervenções, do ensino e dos recursos didácticos, da aprendizagem, da gestão da sala de aula e da gestão do espaço, tendo-lhes sido solicitado que indicassem aquelas que costumavam implementar nas suas salas de aula, assinalando para cada estratégia a situação que consideravam ocorrer predominantemente. Deu-se também a oportunidade dos participantes acrescentarem outras alternativas.

a) Estratégias curriculares ao nível da planificação

De acordo com a análise do quadro seguinte, verifica-se que, no processo de **tomada de decisões curriculares ao nível da planificação**, está subentendido, por parte das duas supervisoras, uma prática curricular a partir da abordagem directa dos programas, funcionando estes como o guia principal para a tomada de decisões.

Quadro 7.2

Estratégias curriculares ao nível da planificação

Estratégias	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Planificação a partir do manual			Joana	
Planificação a partir do Currículo nacional/programas	Sara	Joana		
Outras				

No que diz respeito ao caso de Sara, ao cruzarem-se os dados do questionário com os da entrevista efectuada à mesma no final do segundo semestre a propósito do grupo A, e cujos resultados já é possível antecipar, a prática curricular a partir de uma abordagem directa dos programas, e não dos manuais, é corroborada quando afirma, a propósito da área curricular do Estudo do Meio, o seguinte: *“até porque eu, no Estudo do Meio, ainda agora estive a falar, eu vou, para o ano vou se calhar continuar sem livro!”* [E-Sara-2ºS], dando a entender que a própria não tem por hábito a utilização de manuais escolares.

Relativamente ao caso de Joana, apesar de ter referido também a utilização de mediadores curriculares (como é o caso dos manuais escolares) para planificar o processo de ensino-aprendizagem para além dos programas, refere fazê-lo apenas raramente, pelo que, para estas supervisoras, os manuais escolares não parecem constituir um instrumento de trabalho que inspire as suas práticas curriculares.

b) Estratégias curriculares centradas no professor (ao nível do ensino e dos recursos didácticos)

Relativamente às **estratégias curriculares centradas no professor**, constata-se que, quando as supervisoras cooperantes recorrem ao ensino expositivo para a transmissão da informação aos seus alunos, dizem ter a preocupação em apoiar regularmente o seu discurso com suportes visuais facilitando-lhes assim, a compreensão da informação transmitida e a apropriação da mesma.

Quadro 7.3
Estratégias curriculares centradas no professor

Estratégias	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Ensino expositivo sem suporte visual			Joana	
Ensino expositivo com suporte visual:		Joana Sara		
Mapas	Joana	Sara		
Esquemas	Joana, Sara			
Imagens	Joana, Sara			
Acetatos	Joana	Sara		
Maquetes			Joana Sara	
Outros		Joana Sara		

De acordo com a análise do Quadro 7.3 constata-se que, dos suportes visuais apresentados, os mais valorizados são as imagens, os esquemas, os mapas e os acetatos. Sara refere igualmente a utilização de outros suportes visuais para além dos mencionados, como é o caso do vídeo e do computador. Embora Joana refira também a utilização de outros recursos, não os especifica.

Salienta-se, igualmente, que de acordo com as duas supervisoras, os **recursos didáticos** por si utilizados são frequentemente (sempre ou quase sempre) construídos por elas próprias, o que não significa que não recorram também com regularidade (quase sempre) a outro tipo de recursos, como por exemplo, os jornais, as revistas, a Internet e ainda o trabalho com vários manuais escolares, conforme se pode observar no Quadro 7.4:

Quadro 7.4
Estratégias curriculares relativas aos recursos.

Estratégias	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Construção os recursos didáticos	Joana	Sara		
Utilização do manual			Joana, Sara	
Utilização de vários manuais		Joana, Sara		
Utilização de Jornais		Joana, Sara		
Utilização de Internet		Joana, Sara		
Utilização de Revistas		Joana, Sara		
Outros				

c) Estratégias curriculares centradas no aluno (ao nível da aprendizagem)

No que diz respeito à questão relativa às **estratégias curriculares de ensino-aprendizagem centradas no aluno**, e de acordo com o Quadro 7.5, constata-se que as supervisoras dizem recorrer quase sempre a um trabalho individual misto em que as tarefas propostas aos alunos tanto poderão ser iguais para todos como diferenciadas em função das características e necessidades individuais de cada um. Estes resultados sugerem, assim, uma preocupação, por parte destas supervisoras, em garantir aos seus alunos a igualdade de possibilidades de sucesso, subentendendo-se, deste modo, uma **prática de gestão curricular flexível** e diferenciada.

Quadro 7.5
Estratégias curriculares centradas no aluno

Estratégias	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Trabalho individual igual para todos os alunos		Joana (às vezes), Sara		
Trabalho individual diferenciado (em função das características dos alunos)		Joana, Sara		
Trabalho independente (em que o aluno decide o que vai fazer)		Joana (às vezes)	Sara	
Trabalho de pesquisa		Joana, Sara		
Trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos)		Sara		
Trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos)		Joana, Sara		
Trabalho de pares igual para os dois elementos		Sara		
Trabalho de pares em que um aluno é tutor e o outro aprendiz			Sara	
Debate		Joana, Sara		
Diálogo interactivo		Joana	Sara	
Trabalho de projecto		Joana	Sara	
Outras				

É também possível inferir que as estratégias de ensino-aprendizagem referidas como sendo promovidas com maior frequência (quase sempre) dizem respeito ao trabalho de grupo, ao trabalho de pesquisa, ao debate, ao trabalho de projecto e ao diálogo interactivo, embora o peso atribuído a estas duas últimas estratégias seja menor no caso da supervisora Sara. Contudo, ao cruzarem-se novamente os dados do questionário com os da entrevista efectuada à mesma no final do segundo semestre, e cujos resultados se voltam a antecipar, é de salientar que, em relação ao trabalho de projecto, embora Sara indique, nesta questão, que raramente recorre a esta metodologia, afirma, no entanto, na entrevista,

que no ano lectivo seguinte tenciona introduzi-la com mais regularidade no processo de ensino-aprendizagem, conforme se pode constatar a partir do seu discurso: “[...] *no Estudo do Meio, [...] prefiro que parta de pequenos projectos, que eu para o ano se calhar vou fazer mais a esse nível ... de pequenos projectos, que grupos se tentem reunir e que depois ponham em comum*” [E-Sara-2ºS]. Constata-se assim que as estratégias apontadas por estas supervisoras, como aquelas que dizem privilegiar, são, por um lado, activas, na medida em que facilitam a participação activa dos alunos na sua própria aprendizagem e, por outro, socializadoras na medida em que potenciam a capacidade de relação humana e de desenvolvimento de valores, de atitudes e de competências sociais e de acção. No que diz respeito às estratégias promotoras da autonomia dos alunos na aprendizagem, como é o caso do trabalho independente em que o aluno decide o que vai fazer, ou mesmo o trabalho de pares em que um aluno assume o papel de tutor e outro de aprendiz, verifica-se que estas são relegadas para segundo plano, principalmente pela supervisora Sara.

d) Estratégias curriculares ao nível da organização e gestão da sala de aula

Em relação à **organização e gestão da sala de aula**, e tal como se pode observar no Quadro 7.6, constata-se que as estratégias privilegiadas pelas supervisoras sugerem a criação sistemática (sempre) de condições para que os alunos possam participar nas decisões da turma, como é o caso do plano diário, da assembleia de turma, da negociação de regras para a gestão da sala de aula e do quadro de tarefas, enfatizando-se, deste modo, a ideia de participação como um dos direitos fundamentais dos alunos, já referida anteriormente.

Quadro 7.6
Estratégias curriculares relativas à organização da sala de aula

Estratégias	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Plano diário	Joana, Sara			
Assembleia/Conselho de turma	Joana, Sara			
Diário de turma	Joana		Sara	
Negociação com os alunos de regras para o bom funcionamento da sala de aula	Joana	Sara		
Quadro de tarefas	Joana, Sara			
Outras				

Por outro lado, trata-se de um conjunto de estratégias que poderão contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão significativa, do valor da participação e da democracia através da própria experiência e que implica o aprender a participar, participando. Desta forma, das opções das supervisoras parece subentender-se uma perspectiva de educação para a cidadania entendida como **processo que visa uma prática e uma participação activa na tomada de decisões**, reforçando-se a **vertente transformadora** desta dimensão da formação e, também, a **abordagem de natureza transcurricular** como o tipo de abordagem que, na perspectiva destas supervisoras deverá ser privilegiado para a implementação da área específica da educação para a cidadania, tal como já se referiu anteriormente. Quanto ao conceito de **currículo** surge aqui entendido como **um processo de gestão participado**, suportado por atitudes e valores democráticos.

d) Estratégias curriculares ao nível da organização do espaço

Quanto à **organização do espaço**, e tal como se pode observar no Quadro 7.7, tanto Joana como Sara indicam que nas suas salas a disposição dos alunos varia em função das estratégias e das actividades propostas, corroborando a ideia de uma **gestão curricular flexível**. No entanto, apesar das supervisoras referirem que a disposição dos alunos na sala de aula varia em função das estratégias e das actividades propostas, manifestam preferência por determinadas configurações, nomeadamente a organização das mesas em U [Joana e Sara] ou em grupo [Joana].

Quadro 7.7

Estratégias curriculares relativas à organização do espaço

Estratégias	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Disposição dos alunos de forma fixa			Joana, Sara	
Disposição dos alunos em função das estratégias e actividades	Joana, Sara			
Organização das mesas em U	Sara	Joana		
Organização das mesas em grupo	Joana		Sara	
Organização das mesas em filas e alinhadas				Sara
Outra				

Verifica-se, assim, por parte das mesmas, a opção por arranjos que, à partida, se apresentam como potenciadores do diálogo, da comunicação e da aprendizagem cooperativa em detrimento de uma arrumação mais tradicional como é o caso da organização das mesas em fila.

7.2.2.3 Resultados preliminares do questionário realizado às supervisoras cooperantes Joana e Sara

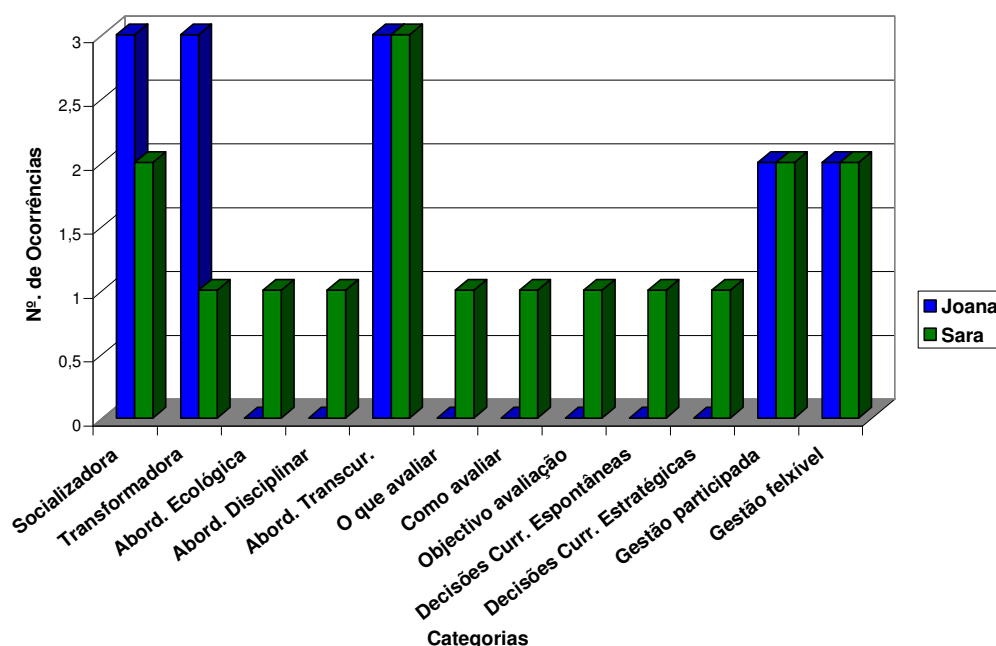
Através desta análise do questionário é possível obter uma visão holística das concepções de educação para a cidadania e de currículo, bem como das práticas curriculares que estas supervisoras dizem promover no âmbito da área específica em estudo.

Deste modo, e no que diz respeito às concepções de educação para a cidadania, verifica-se que as duas supervisoras cooperantes atribuem uma dupla finalidade a esta dimensão da formação, ou seja uma **finalidade mais socializadora**, centrada essencialmente na consciencialização dos direitos e deveres [QSC/Joana] e no desenvolvimento dos valores e dos saberes necessários à vida em sociedade [QSC/Joana, QSC/Sara], e uma outra **finalidade mais transformadora**, percebida enquanto processo de aprendizagem ao longo da vida [QSC/Joana] e enquanto prática activa, à qual está inerente a possibilidade de participação no processo de tomada de decisões. [QSC/Joana, QSC/Sara]. É, contudo, de referir, e tal como se pode observar no Gráfico 7.1¹, que esta dupla finalidade foi enfatizada de forma mais expressiva pela supervisora Joana. Estes resultados parecem evidenciar uma clara compreensão, por parte destas supervisoras, do seu papel, não apenas como agentes socializadores, mas também como agentes de mudança e de transformação social, contrariando assim as lógicas mais reprodutoras.

¹ Com este gráfico não se pretende proceder a uma análise estatística, mas sim apresentar o índice de ocorrência das categorias de análise com maior expressividade sobre as concepções de educação para a cidadania e de currículo das supervisoras, e que, ao longo de texto de apresentação e análise dos dados mais se destacaram.

Gráfico 7.1

Ocorrências das categorias de análise sobre as concepções de educação para a cidadania e de currículo das supervisoras cooperantes



Constata-se, assim, que a concepção de educação para a cidadania que emerge parece ser coerente, quer com as estratégias curriculares de ensino-aprendizagem que as supervisoras cooperantes dizem privilegiar, quer com o tipo de abordagem apontada, com maior ênfase, para a implementação desta área, como é o caso da **abordagem de natureza transcurricular** [QSC/Joana, QSC/Sara]. É de referir, que a supervisora Sara, para além desta abordagem com carácter mais transversal, aponta, também, muito embora de forma implícita, as abordagens de **natureza disciplinar** e de **natureza ecológica** [QSC/Sara] como abordagens a ter também em consideração na implementação desta dimensão da formação, subentendendo-se, assim, uma abordagem de natureza múltipla e integrada, por parte desta supervisora.

No que diz respeito à avaliação dos alunos nesta área específica, verifica-se que referem práticas distintas. Assim, enquanto que Sara afirma avaliar os seus alunos nesta área curricular específica através de uma avaliação com carácter formativo, Joana refere não o fazer.

Relativamente às concepções e práticas curriculares verifica-se a emergência de uma perspectiva abrangente, sendo o conceito de currículo entendido como um **processo de gestão/construção participado e flexível**, o que se revela em consonância com a perspectiva de educação para a cidadania apresentada pelas próprias.

Quanto às decisões curriculares ao nível da área específica em estudo, verifica-se também a emergência de alguns indicadores, em particular no que diz respeito ao caso de Sara, que apontam já para práticas curriculares imbuídas de uma intencionalidade estratégica, não se confinando às situações emergentes no dia-a-dia escolar.

Em síntese, e no que diz respeito às concepções de educação para a cidadania e de currículo, os resultados parecem apontar para um perfil idêntico das duas supervisoras.

7.2.3 Apresentação e análise os dados recolhidos através do questionário realizado aos alunos futuros professores

No que diz respeito aos alunos futuros professores, e conforme já foi referido no capítulo anterior, o mesmo questionário foi aplicado em dois momentos distanciados (1º momento: início de Dezembro de 2002; 2º momento: final de Maio de 2003) com o objectivo de criar condições que permitissem vir a recolher alguns indicadores de mudança nas suas concepções sobre os conceitos de educação para a cidadania e de currículo. Porém, ao constataremos a ausência de mudanças significativas nas concepções relativas a estes dois *constructos*, apenas se salientando, em um ou outro caso, alterações em aspectos pontuais, optámos por proceder a uma análise integrada dos dados relativos aos dois momentos, realçando-se, no entanto, essas mudanças, apesar do seu carácter pontual, fazendo uso dos excertos mais significativos dos discursos dos alunos futuros professores, independentemente de se referirem ao primeiro ou ao segundo momento de recolha de dados. Salientamos também o facto de nesses mesmos excertos se encontrarem sublinhados a *bold* algumas partes consideradas mais expressivas e relativamente às categorias de análise.

A apresentação e a análise destes dados também se encontram organizadas em duas partes, centrando-se a primeira nas questões efectuadas aos participantes com vista à identificação das suas concepções de educação para a cidadania e a segunda nas questões relativas à identificação das suas concepções de currículo.

7.2.3.1 Concepções de educação para a cidadania

- **O que os alunos futuros professores entendem por educação para a cidadania**

Quando questionados sobre o que entendem por educação para a cidadania tendo, como referente o 1º ciclo do Ensino Básico, constata-se que, tanto no primeiro como no segundo momento de recolha de dados, o conceito de educação para cidadania é percebido pelos alunos futuros professores como uma área que visa essencialmente **a consciencialização de direitos e deveres** [Rita, Nuno] e **o desenvolvimento de valores e de saberes necessários à vida em sociedade** [Ana, Pedro, Rita, Rui, João], conforme se pode observar nos seguintes exemplos:

*“[É] educar as crianças [...] para uma **consciencialização dos seus direitos e deveres** enquanto membros de uma sociedade” [QD/Nuno].*

*“[É] orientar e promover nas crianças a **consciencialização da igualdade, respeito e tolerância** para com o outro” [QD/Pedro].*

*“É dar a conhecer aos alunos **valores e princípios** essenciais **para o bom funcionamento e desenvolvimento da sociedade** [...]” [QD/Rui].*

Observa-se, assim, no discurso dos futuros professores que a **finalidade socializadora** da educação para a cidadania parece ser uma dimensão muito valorizada.

Relativamente aos casos da Ana, da Rita e do João é de realçar o facto dos mesmos apresentarem já no primeiro momento de recolha de dados, uma visão mais ampla do conceito ao acrescentarem, de forma explícita, à **vertente socializadora**, uma outra **finalidade** mais **transformadora**:

“É um caminho que se vai construindo ao longo deste 1º ciclo, caminho esse feito em conjunto com os alunos e professores numa tomada constante de atitudes e decisões em todas as actividades visando sempre o respeito pelo outro e por tudo o que nos rodeia”. [QD/Ana].

“é procurar despertar / dar a entender às crianças que vivem em sociedade e que para o bem desta há determinados princípios pelos quais nos devemos reger: igualdade, tolerância, respeito e participação activa na sociedade” [QD/Rita].

“é uma forma de consciencialização que visa o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e reflexões acerca do que é viver em sociedade, de uma forma consciente, cívica, democrática e que permita uma mudança para melhor” [QD/João].

Salienta-se nesta visão mais abrangente do conceito o seu entendimento como um **processo de aprendizagem ao longo da vida** [Ana] e como uma **prática activa** [Ana, Rita], tornando-se também evidente a importância que é atribuída aos processos reflexivos como factor da consciencialização do papel do indivíduo na sociedade, assim como a uma atitude **de implicação pessoal com vista à construção de uma sociedade melhor** [João]. Trata-se, com efeito, de uma participação que visa a intervenção do cidadão na tomada de decisões e na sua implementação prática com vista à resolução dos problemas que afectam todas as sociedades.

É também de salientar que, no segundo momento de recolha de dados, esta visão mais ampla do conceito de educação para a cidadania, percebida essencialmente como uma **prática activa**, aparece também de forma explícita nos discursos do Rui e do Nuno conforme se pode inferir a partir dos excertos seguintes:

*“É saber viver em conjunto, respeitar o próximo, **tomar partido nas decisões da turma e, sobretudo, tomar-se consciência dos valores morais e de democracia**” [QM/Rui].*

*“Será uma formação que passará pela tomada de consciência dos direitos e deveres de cidadão (por parte de alunos e professores) inserido numa sociedade democrática. **É também ser e viver a cidadania.**” [QM/Nuno].*

Esta visão constitui-se, assim, como um indicador de mudança do primeiro para o segundo momento de recolha de dados, ao nível do conceito de educação para a cidadania, destes dois futuros professores, ao acrescentarem, também, à **finalidade socializadora**, uma outra **finalidade** mais **transformadora**, sendo de admitir que a explicação para esta alteração resida na mudança dos contextos de trabalho do primeiro para o segundo semestre, de acordo com o pressuposto teórico subjacente à organização da disciplina de Prática Pedagógica.

Esta visão mais global do conceito de educação para a cidadania, destes cinco futuros professores, parece apontar para o desenvolvimento de algumas características e de alguns saberes básicos fundamentais a todos os cidadãos para que possam dar resposta com competência aos desafios que as sociedades contemporâneas lhes colocam, nomeadamente através da reflexão, da predisposição para aprender ao longo da vida e da participação activa e responsável no exercício da sua cidadania, tendo em vista o aperfeiçoamento e transformação da sociedade em geral. Estes aspectos remetem para a importância que as competências sociais e de acção assumem neste âmbito.

- **O que os alunos futuros professores consideram que deve ser valorizado no âmbito desta área curricular**

No que diz respeito aos aspectos que, na sua perspectiva, devem ser mais valorizados no âmbito desta área curricular verifica-se que, tanto no primeiro como no segundo momento de recolha de dados, os **valores** são unanimemente apontados, corroborando a importância que todos lhes atribuem. Verifica-se ainda que, quatro dos

alunos futuros professores [Rita, Rui, João, Nuno], acrescentam aos valores os **direitos e deveres** como dimensões a serem também privilegiadas. O facto de associarem de forma explícita os deveres do cidadão aos seus direitos constitui um indicador de que os direitos deverão ser complementados através do **exercício activo** dos seus deveres cívicos e, por isso, de uma cidadania responsável.

Uma visão global dos dados permite constatar que o valor mais enfatizado por todos é o respeito, incluindo nesta dimensão mais abrangente o respeito por si próprio [Nuno], o respeito pelo Outro [Ana, Pedro, Rita, Rui, João, Nuno], e pelo Meio [Ana, Pedro]. Pontualmente são também referidos outros valores e atitudes, mas com menor expressividade, como é o caso da igualdade [Pedro, Rita], da tolerância [Pedro, Rita, João], da solidariedade, da cooperação, da democracia e da paz [João]. Subjacente as estes resultados parece estar, também, a importância que atribuem às competências ético-afectivas, centradas nos valores e nas emoções, e que enquadram os processos de construção identitária do indivíduo enquanto pessoa, assim como as relações que estabelece com o outro e com os contextos próximos e alargados.

- **Como é que os alunos futuros professores entendem que a área da educação para a cidadania deve ser implementada**

Relativamente ao modo de implementação desta área curricular parece haver consenso entre os futuros professores, nos dois momentos de recolha de dados, na medida em que todos apontam a **abordagem de natureza transcurricular** como aquela que deverá ser privilegiada. Justificam a sua opção argumentando que ela está presente em muitas situações do dia-a-dia:

*“Penso que a educação para a cidadania **está presente em muitas situações** dentro e fora da sala de aula [...] [QD/Ana].*

*“[...] a educação para a Cidadania **deve estar sempre presente** [...] [QD/Pedro].*

“Penso que estes aspectos não devem ser trabalhados somente na sala de aula, mas também em toda a escola. Não se deve só falar destas questões, deve-se vivê-las” [QD/Rui], “ao se abranger a organização curricular da escola a Educação para a Cidadania torna-se mais eficaz e mais prática.” [QM/Rui].

“Deverá estar presente em qualquer situação que surja e a ela seja necessário recorrer” [...] [QM/João].

Emerge assim no seu discurso uma ideia de educação para a cidadania que enfatiza a aprendizagem das práticas de cidadania através da sua própria vivência quotidiana e, por isso, centrada no aprender a fazer, fazendo, evidenciando-se a ideia de que as competências inerentes a esta área se desenvolvem em situação e pela prática. Por outro lado, o discurso sugere, também que as **decisões curriculares** tomadas pelo professor no âmbito desta área específica são **espontâneas**, emergindo a partir de situações que ocorrem no quotidiano.

No caso do Pedro é de referir que, para além de considerar que esta área pode ser operacionalizada a partir das várias situações emergentes das práticas do professor, afirma o facto de também poder ser abordada quer através de momentos específicos, remetendo para uma **abordagem** de natureza **disciplinar**, quer no contexto das outras áreas curriculares remetendo, portanto, para uma **abordagem** de natureza **transdisciplinar**:

“Qualquer uma das hipóteses poderá ser viável, [...] podendo haver um momento específico, para se educar nesse sentido, como poderá também estar subjacente, por exemplo, numa aula de Matemática ou Língua Portuguesa” [QD/Pedro].

Parece ser, então, possível inferir que, para este futuro professor, a educação para a cidadania poderá ser implementada através de abordagens curriculares múltiplas e integradas. Por outro lado, o facto de admitir a possibilidade de abordar as questões inerentes à educação para a cidadania quer através de um momento curricular específico, quer a partir das diferentes áreas curriculares, sugere uma **intencionalidade estratégica ao nível das decisões curriculares**.

A atribuição de uma intencionalidade estratégica à acção curricular do professor também é relevada pelo João, quando afirma que:

“[...] também deverá fazer parte do plano e do projecto do professor para a sua sala e escola”
[QM/João].

No caso do João este facto constitui um indicador de mudança, do primeiro para o segundo momento. Com efeito, enquanto que no primeiro momento as evidências apontavam apenas para decisões curriculares espontâneas, no segundo momento, o João atribui, de forma explícita, uma intencionalidade estratégica às decisões curriculares do professor, revelando já algumas evidências que demonstram o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva.

É ainda de salientar que, no discurso de três futuros professores, emergem também evidências que sugerem o reconhecimento da influência dos vários contextos no desenvolvimento dos conhecimentos e das competências de cidadania apontando para uma **abordagem de natureza ecológica**:

“Penso que a educação para a cidadania está presente em muitas situações dentro e fora da sala de aula. Esta área deve acompanhar as crianças no seu dia-a-dia e na interacção que têm com as outras pessoas no seio da comunidade e não só na sala de aula em uma única disciplina”
[QD/Ana].

“Acho que a Educação para a Cidadania deve ocorrer em todos os contextos, deve ir para além da turma” [QM/ Rita].

“Penso que ao nível da Educação para a Cidadania qualquer tempo e espaço poderão (e deverão) ser indicados para formar as crianças (e restantes intervenientes) nesta matéria” [QM/Nuno].

Este aspecto relativo às dimensões contextuais é de realçar na medida em que dá a entender que para estes futuros professores a educação para a cidadania é uma tarefa que não é, e que não deve ser, exclusiva da escola mas sim de toda a sociedade civil.

No caso do Nuno é de salientar o facto de considerar que qualquer momento, não só pode, como deve constituir-se como uma oportunidade de formação, assim como o facto de considerar que a aprendizagem da cidadania não é uma necessidade exclusiva das crianças, mas sim de todos os actores educativos, aspecto este que remete para uma ideia de **cidadania enquanto aprendizagem ao longo da vida** e, por isso, associada a uma **finalidade** mais **transformadora**.

- **Como é que os alunos futuros professores consideram que esta área deve ser avaliada**

Quando questionados, se na sua opinião, os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico deveriam, ou não, ser avaliados no âmbito desta área específica, e tal como se pode verificar no Quadro 7.8, de uma forma global os futuros professores consideram que os alunos deste nível de escolaridade deveriam ser avaliados nos aspectos relacionados com a educação para a cidadania.

Quadro 7.8
Avaliação dos alunos

AFP	Momento	Os alunos devem ser avaliados	Os alunos não devem ser avaliados
Ana	1º		X
	2º	X	
Pedro	1º	X	
	2º	X	
Rita	1º	X	
	2º	X	
Rui	1º	X	
	2º		X
João	1º	X	
	2º		X
Nuno	1º	X	
	2º	X	

No que diz respeito aos casos da Ana e do João, é de referir que embora apresentem opiniões diferentes do primeiro para o segundo momento de recolha de dados, considera-se que esta alteração não representa um indicador de mudança. Com efeito, quando a Ana, no primeiro momento, e o João, no segundo, referem que os alunos não deveriam ser avaliados nesta área curricular, ao proceder-se à análise da justificação apresentada por ambos relativamente a esta questão, parece ser possível concluir que, na realidade, os dois consideram que esta área também deverá ser alvo de avaliação.

Todavia, no caso do Rui é de salientar que a diferença de opinião, do primeiro para o segundo momento, corresponde a um indicador de mudança. Assim, no primeiro momento, o Rui considera que os alunos deveriam ser avaliados nesta dimensão específica da formação, justificando a sua opinião com o argumento de que os alunos deveriam ser avaliados, não com a finalidade de obterem uma nota, mas sim com o intuito de “*verificar quais os alunos que possuem uma consciência de cidadania, de forma a conseguir-se*

trabalhar estes aspectos, mais de perto com os outros alunos”, subentendendo-se uma ideia de **avaliação com carácter** essencialmente **formativo**. Esta dimensão formativa da avaliação com vista à supervisão da evolução dos alunos é também enfatizada pelo Nuno, tal como se pode observar na citação seguinte:

*“Embora usando uma **avaliação formativa**, penso que é importante que ela se realize **de modo a que se possa compreender a evolução (ou não) do aluno a este nível**”* [QM/Nuno].

Retomando o caso do Rui, verifica-se que, no segundo momento, considera que os alunos não deveriam ser avaliados nesta área uma vez que *“não devemos obrigar os alunos a respeitar os valores de cidadania, mas sim, dá-los a conhecer”*, acrescentando que *“os alunos é que irão decidir se os respeitam, logo não devem ser avaliados na área da educação para a Cidadania”* [QM/Rui]. Parece subentender-se no seu discurso que o que importa é sensibilizar os alunos para os valores inerentes à cidadania, não competindo ao professor verificar se o aluno os mobiliza ou não para a acção, aspecto este que parece estar de acordo com a posição da supervisora cooperante Joana, que o supervisionou no segundo semestre, e que constitui um indicador de mudança do primeiro para o segundo momento.

No que diz respeito aos futuros professores que consideram que os seus alunos deveriam ser avaliados, três [Ana, Pedro, Rita] entendem que a **avaliação deve focar-se** essencialmente **nos comportamentos e nas atitudes** das crianças:

“Podemos avaliar os alunos de uma outra forma e não necessariamente e especificamente na área da Educação para a Cidadania. Na relação com os colegas, no cumprimento de regras, também porque, se os avaliássemos somente nesta área individualizada estaríamos a esquecer atitudes e comportamentos em outras situações” [QD/Ana].

“Respeitar o meio ambiente, por exemplo, é um acto nosso consciente que pode muito bem ser alvo de uma avaliação. Não avaliamos comportamentos, mas a verdade é que os resultados que destes advêm são passíveis de uma avaliação” [QD/Pedro].

*“Penso que a escola não deve apenas formar os alunos ao nível dos conhecimentos mas também formá-los ao nível das **atitudes**, tornando-se um espaço para a formação de pessoas, cidadãos”* [QM/Rita].

No caso da Rita subentende-se no seu discurso o reconhecimento da necessidade da escolaridade básica assegurar a formação integral de todos os alunos indo, deste modo, ao encontro da grande finalidade ontológica que a educação pressupõe.

É ainda de salientar o facto de um dos formandos considerar que a avaliação desta área deve incidir sobre a dimensão prática, isto é, sobre a capacidade que os alunos têm de mobilizar os seus conhecimentos para o exercício da cidadania, o que remete desde logo para a emergência do conceito de **competência** como *saber em acção* avançado no contexto teórico do estudo:

“Entendo que devemos analisar, compreender se as questões trabalhadas estão a produzir algum efeito prático nos alunos para nós compreendermos o que as crianças retiram e se aplicam o que transmitimos e pensamos ser o mais correcto nesta área.” [QD/João].

- **Grau de segurança explicitado pelos alunos futuros professores para promoverem práticas de educação para a cidadania no contexto do 1º ciclo do ensino básico**

Quando questionados acerca do seu **grau de segurança para promover a educação para a cidadania**, tal como se pode constatar a partir da análise do Quadro 7.9, verifica-se que, no primeiro momento, apenas o João diz sentir-se seguro para promover esta dimensão específica da formação, sendo, no entanto, de realçar que, no segundo momento todos se dizem seguros, embora com níveis diferentes de segurança. Pensamos que este facto pode constituir um claro indicador de mudança que deixa evidente a influência que os contextos de acção e as supervisoras cooperantes tiveram neste processo de mudança.

Quadro 7.9
Segurança para promover a educação para a cidadania

AFP	Momento	Inseguro	Relativamente seguro	Seguro	Bastante seguro
Ana	1º		X		
	2º		X		
Pedro	1º	X			
	2º		X		
Rita	1º		X		
	2º		X		
Rui	1º	X			
	2º			X	
João	1º			X	
	2º			X	
Nuno	1º		X		
	2º				X

Pela riqueza de informação contemplada nas respostas de alguns destes futuros professores, optámos por proceder a uma análise mais pormenorizada das mesmas nos dois momentos de recolha de informação.

Assim, no caso do João, e no que diz respeito ao primeiro momento de recolha de dados, o mesmo refere:

*“Sinto-me seguro para esta promoção, pois **como pretendo que vários princípios e valores sejam desenvolvidos nas crianças (porque os considero necessários)**, as situações que surgem na sala de aula são o mote para esse mesmo desenvolvimento. Com as situações a surgirem da interacção com a turma, considero-me preparado para esta **tarefa necessária na escola**” [QD/João].*

Do discurso do João parece emergir, por um lado, o reconhecimento da função social e educativa da escola como uma função necessária, por outro, parece também evidenciar que, se o professor não estiver sensível e desperto para as finalidades

educacionais inerentes à área curricular de educação para a cidadania, as probabilidades de vir a promover esta área de forma estratégica e intencional poderão ser reduzidas.

Também o Rui, e ainda em relação ao primeiro momento de recolha de dados, apesar de se manifestar inseguro para implementar esta área curricular nesta fase da sua formação, ao justificar a sua insegurança apresenta um conjunto de argumentos que vão a mesma linha dos argumentos apresentados pelo João. Com efeito, o Rui argumenta que *“esta é uma área que se trabalha bastantes vezes e em que é necessário dar a conhecer os valores, os deveres e direitos que cada um de nós tem”*, considerando que *“apesar de alguma insegurança, penso que devemos trabalhar estas questões”*, enfatizando que *“esse aspecto tem de partir de nós [professores]”* [QD/Rui]. Ao considerar que a iniciativa de promover esta área curricular tem de partir do próprio professor, o Rui torna evidente, e tal como se verificou com João, que apesar desta área estar instituída ao nível do Currículo Nacional, tal como se referiu no capítulo três da primeira parte deste estudo, se o professor não estiver desperto para estas finalidades educacionais as possibilidades de vir a promovê-las de forma estratégica e intencional na sua sala de aula também poderão ficar comprometidas. Por isso mesmo consideramos que deve ser dada uma especial atenção à formação inicial dos professores deste nível de escolaridade, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das suas competências de reflexão crítica e de intervenção curricular, de modo a que possam desenvolver práticas intencionais transformadoras.

O sentimento de insegurança expresso pelo Rui é também partilhado pelo Pedro, apesar dos argumentos apresentados por este último diferirem dos apresentados pelo primeiro. Assim, o Pedro, no primeiro momento de recolha de dados afirma não se sentir *“seguro para o fazer neste momento de uma forma directa e intencional [...]”* [QD/Pedro], acrescentando que *“[...] precisaria de alguma orientação para tal”* [idem]. Porém, apesar de neste momento não se sentir seguro para agir de forma intencional e estratégica, considera que *“quer queira quer não, faço-o ao contactar com os alunos e ao interagir com eles, quando sou eu próprio e se actuo como tal, educo para a cidadania”* [idem]. Esta afirmação deixa perceber o reconhecimento, por parte do Pedro, de que a forma como o professor interage com os seus alunos e organiza e gere o processo de ensino-aprendizagem, bem como, as suas acções e atitudes, têm consequências sobre os

próprios alunos, o que nos remete para aspectos que tradicionalmente têm feito parte do designado **currículo oculto**, mas que neste caso se manifesta de forma explícita. O discurso do Pedro vem reforçar a necessidade de prestar uma especial atenção à qualidade da formação proporcionada a estes profissionais, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências metacríticas e metapráticas, conduzindo ao conhecimento de si próprio.

Ainda relativamente ao primeiro momento de recolha de dados, três dos futuros professores [Rita, Nuno, Ana] referem uma segurança moderada para promover a educação para a cidadania nesta fase da sua formação, conforme se pode constatar no Quadro 28, referido anteriormente. Enquanto que a Rita não aprofunda esta questão, o Nuno afirma que a sua segurança é ainda moderada devido à sua inexperiência e é por isso mesmo que considera que, nesta fase, “[...] *trabalhar seja que área for na sala de aula, acarreta sempre alguma insegurança*”. No que diz respeito à Ana, verifica-se que na sua perspectiva a questão da segurança para promover esta área curricular:

“é uma questão um pouco complexa, visto que nós, e eu particularmente, ainda tenho muito que aprender e tenho toda a vida para corrigir atitudes que por vezes não serão muito éticas”. No entanto, posso dizer com segurança que vou tentar dar o meu melhor para que todos estes «pequenos cidadãos» cresçam responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, respeitando acima de tudo o outro, aspecto fundamental para que uma sociedade funcione e acima de tudo que se sintam bem e conscientes das pessoas que são e o contributo que poderão dar à sociedade” [QD/Ana].

No excerto do discurso da Ana verifica-se que a ideia, segundo a qual a educação para a cidadania se constitui como um **processo de aprendizagem ao longo da vida**, é novamente enfatizada pela mesma, assim como a questão do respeito o que reforça a importância que atribui ao **desenvolvimento dos valores**. Salienta-se, igualmente, a **dimensão da implicação pessoal** na transformação e construção de uma sociedade melhor, o que remete para uma ideia de **cidadania entendida como uma prática** em que direitos e deveres se suportam e comprometem mutuamente.

No que diz respeito ao segundo momento, a Ana, a propósito desta questão, afirma que:

*“[...] esta [...] poderá ser promovida em trabalhos de grupo, na cooperação, colaboração e diferenças entre os membros do grupo. Outro dos momentos em votações para definir e chegar a um consenso, etc. ...São variadíssimos os momentos, por isso, penso que o meu grau de segurança nem se encontra no muito bom, nem no muito mau. Apenas posso dizer **que irei fazer o meu melhor, tentando acima de tudo o bem-estar e a igualdade de direitos dos meus futuros alunos**” [QM/Ana].*

Verifica-se assim que, para a Ana, esta área também poderá ser promovida a partir de estratégias diversificadas que remetem para uma **abordagem de natureza transcurricular**. É também de relevar o facto de se subentender uma dimensão pró-activa assente no seu compromisso para com o futuro e no seu papel nele.

No que se refere ao caso da Rita, embora no segundo momento continue a manifestar uma segurança relativa, afirma que *“não vou deixar de promover esses momentos ou deixar passar ao lado oportunidades que a criem na sala de aula para abordar estas questões”* acrescentando que *“a minha «não total» segurança vem do facto destas questões exigirem da parte do professor ao mesmo tempo uma certa clareza de ideias e um discurso imparcial que não «choque»”* [QM/Rita]. Subjacente à ideia da imparcialidade referida pela Rita, parece subentender-se uma ideia de neutralidade. Contudo, o professor não é apenas um profissional, é também uma pessoa com valores, sentimentos e emoções. Como tal, aquilo que ele é como pessoa condicionará sempre as suas decisões e as suas acções enquanto profissional, mesmo que disso não tenha consciência. Mais uma vez se torna clara a importância do desenvolvimento de competências metarreflexivas que conduzam o futuro professor ao conhecimento de si próprio, corroborando a importância desta dimensão do conhecimento profissional dos professores e do seu desenvolvimento nos cursos de formação destes profissionais.

Na mesma linha, o Pedro, embora diga sentir-se *“relativamente seguro para promover a Educação para cidadania numa sala de aula”*, não deixa de referir que espera *“continuar a trabalhar neste sentido de forma a que, educar para a cidadania, seja no futuro algo natural sem qualquer constrangimento”* [QM/Pedro]. Subentende-se, desta

forma, por um lado, a ideia de que a educação para a cidadania se constitui como um **processo de aprendizagem ao longo da vida** e, por outro, corrobora a necessidade de se valorizar o desenvolvimento da dimensão pessoal no âmbito da formação.

Relativamente ao caso do João, o mesmo continua manifestar-se seguro e preparado para a implementação desta área curricular a partir das situações emergentes da sua prática com vista a contribuir para a formação integral dos seus alunos, subentendendo-se, também, a importância que atribui às competências de acção necessárias para o envolvimento em acções de cidadania activa:

*“Sinto que estou preparado para, perante as situações que irei encontrar, promover a sensibilização e a construção das crianças numa Educação para a Cidadania, que **as tornará mais completas e mais activas na sociedade. Penso que todas as experiências por que passei me ajudaram a ter a segurança necessária para esta função**” [QM/João].*

É também de salientar o facto do próprio reconhecer a influência que as actividades de formação proporcionadas em contexto real de sala de aula tiveram no sentimento de segurança que já manifesta para assegurar as finalidades educativas e sociais inerentes à sua função.

A importância atribuída às actividades de formação em contexto real de sala de aula para o desenvolvimento, em si próprio, de competências que lhe permitam promover e implementar a área da educação para a cidadania, é também enfatizada pelo Rui quando diz:

*“Penso que neste momento e **após este ano em constante contacto com turmas do 1º ciclo enquanto professor, o meu grau de segurança para a promoção da Educação para a Cidadania é bastante positivo e sinto-me preparado para a implementar nas minhas futuras turmas**” [QM/Rui].*

Para terminar, e no que diz respeito ao Nuno, o mesmo não aprofunda esta questão apenas referindo que se sente bastante seguro para promover esta área curricular, *“Embora seja uma área que eu considero um pouco subjectiva”*.

7.2.3.2 Concepções de currículo

- **Quem deve participar nas decisões curriculares tomadas pelo professor ao nível do contexto de realização**

Com o objectivo de verificarmos, se na opinião destes formandos as decisões curriculares ao nível do contexto de realização deveriam estar, ou não, abertas à participação de outros actores educativos para além do professor da turma, foi-lhes solicitado que indicassem das alternativas possíveis, e conforme se pode observar no Quadro 10, as opções que melhor correspondessem à sua opinião, tendo-lhes também sido dada, a oportunidade de indicarem outros parceiros que não tivessem sido contemplados nas alternativas apresentadas.

Quadro 7.10

Modelo de decisão curricular

Grupo	Alunos futuros professores	O professor		O professor em colaboração com os alunos		O professor em colaboração com outros professores		Outro	
		1º M	2º M	1º M	2º M	1º M	2º M	1º M	2º M
A	Ana			X	X	X		X	
	Pedro			X	X				
	Rita				X	X	X		
B	Rui			X	X		X		
	João			X	X	X	X		
	Nuno	X		X	X	X			

De acordo com a informação do Quadro 7.10, verifica-se que, seja no primeiro ou no segundo momento, ou nos dois momentos [Rita, João], consideram que as decisões curriculares ao nível do contexto de realização deverão ser tomadas pelo professor em

colaboração com outros colegas. Contudo, é de referir que no caso do Pedro, em nenhum dos momentos contempla esta possibilidade, aspecto este que poderá ser revelador de um certo isolamento do professor circunscrevendo, desse modo, a sua acção educativa ao contexto de sala de aula.

No que diz respeito à possibilidade dos alunos participarem no processo de tomada de decisões, verifica-se que, na globalidade, se mostram receptivos quanto à possibilidade de participação dos seus alunos nas decisões curriculares ao nível da turma.

No caso da Rita é de referir que, no primeiro momento, foi a única que não reconheceu qualquer possibilidade de participação por parte dos alunos no processo de tomada de decisões que a eles dizem respeito. Considerando que para a Rita, e tal como já se referiu anteriormente, a educação para a cidadania é uma área que visa a promoção de um conjunto de valores democráticos indispensáveis para a vida em sociedade, nomeadamente a participação activa, o facto de não contemplar de forma explícita a possibilidade de cooperação das crianças parece constituir uma representação contraditória. Contudo, no segundo momento a Rita já admite esta possibilidade de forma explícita, constituindo um indicador de mudança, admitindo que a possível explicação para esta alteração possa residir na mudança dos contextos de trabalho do primeiro para o segundo semestre.

O facto de admitirem a possibilidade de participação dos seus alunos nas decisões curriculares sugere o reconhecimento, por parte dos mesmos, de um dos direitos básicos de qualquer cidadão, como é o caso do direito à participação. Deste modo, subentende-se uma concepção curricular em que o conceito de currículo é entendido como um **processo de construção participado**.

É ainda de destacar o facto da Ana considerar, no primeiro momento, que para além dos seus colegas e dos seus alunos, a comunidade envolvente também deveria ocupar um papel importante “*visto que, pode haver projectos onde a escola se pode basear para tomar decisões curriculares*” [QD/Ana].

- **Estratégias curriculares que devem ser privilegiadas pelo professor**

Com o objectivo de identificar quais as estratégias curriculares que, na sua perspectiva, deveriam ser privilegiadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem colocaram-se também aos futuros professores as mesmas questões que já haviam sido colocadas às suas supervisoras cooperantes.

- a) **Estratégias curriculares ao nível da planificação**

De acordo com a análise do Quadro 7.11 verificamos que, tanto no primeiro como no segundo momento, quando o professor tem que tomar as suas **decisões curriculares ao nível da planificação** deve ter como guia principal para a tomada de decisões os programas do 1º ciclo do Ensino Básico, devendo recorrer muito pontualmente a mediadores curriculares tais como os manuais escolares. Concluímos, deste modo, que os mesmos não parecem vir a constituir-se como um instrumento de referência com vista à orientação das práticas curriculares destes formandos, apresentando, estes, uma posição semelhante às das suas supervisoras cooperantes.

Quadro 7.11
Estratégias curriculares ao nível da planificação

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Planificação a partir do manual	1º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
	2º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
Planificação a partir do Currículo Nacional/Programas	1º		Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
	2º		Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
Planificação a partir do conhecimento dos alunos	1º	Rui, João	Ana, Pedro	Rita	
	2º	João	Ana, Pedro, Rita Nuno		
Planificação a partir do conhecimento dos contextos	1º	João			
	2º				

É igualmente de referir que nesta questão também lhes foi dada a oportunidade para indicarem outros aspectos que, na sua opinião, deveriam ser tidos em consideração no processo de tomada de decisões curriculares. Da análise dos dados, emergiram alguns indicadores reveladores da importância que atribuem ao conhecimento das necessidades e interesses dos alunos como uma das dimensões a ter em consideração na tomada de decisões curriculares. Salienta-se ainda o facto do João indicar também a necessidade do professor conhecer os contextos de acção. Subentende-se, deste modo, uma concepção de currículo percebido como **processo de gestão flexível**, cabendo ao professor a responsabilidade de adaptar e contextualizar as propostas programáticas oficiais às especificidades de cada realidade pedagógica concreta, procurando, assim, respostas educativas de qualidade e promotoras de uma aprendizagem significativa, resultados estes, que evidenciam também uma compreensão e um reconhecimento do seu papel enquanto co-construtores do currículo.

b) Estratégias curriculares centradas no professor (ao nível do ensino e dos recursos didáticos)

Em relação às **estratégias de ensino-aprendizagem centradas no professor**, e conforme se pode observar no Quadro 7.12, verifica-se que todos consideram, em ambos os momentos, que quando o professor expõe a informação aos seus alunos deve ter a preocupação frequente (quase sempre e sempre) de apoiá-la com suportes visuais facilitando, assim, aos alunos a apropriação da mesma pela via da compreensão.

Quadro 7.12
Estratégias curriculares centradas no professor

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Ensino expositivo sem suporte visual	1º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
	2º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
Ensino expositivo com suporte visual	1º		Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
	2º	Pedro	Ana, Rita Rui, João, Nuno		
Mapa	1º		Ana, Pedro Rui, João, Nuno	Rita	
	2º		Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
Esquemas	1º	Pedro	Ana, Rita Rui, João	Nuno	
	2º	Pedro	Rita, Rui, João	Nuno	
Imagens	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	Nuno	Pedro, Rita Rui, João		
Acetatos	1º		Rui, João, Nuno	Ana, Pedro, Rita	
	2º		Rui, João, Nuno	Pedro, Rita	
Maquetes	1º		Rita Rui, João	Ana, Pedro, Nuno	
	2º		Rita Rui, João, Nuno	Pedro	
Outros	1º		Ana, Pedro, Nuno		
	2º		Ana, Pedro		

Ainda de acordo com a análise do mesmo quadro, observa-se que, dos recursos apresentados, os mais valorizados são as imagens, os esquemas e os mapas e com menor expressividade, os acetatos e as maquetes. É igualmente de referir que três dos futuros

professores acrescentam a hipótese do professor recorrer a outro tipo de apoios nomeadamente, o recurso a “*manuals, livros, Internet, música, objectos/situações do dia-a-dia*” [QD/Pedro], o recurso à área das expressões na medida em que esta “*pode também ser uma forma de explorar um conteúdo*” [QD/Ana], e ainda, o recurso aos próprios alunos “*enquanto possíveis detentores de conhecimento prévio sobre o tema/assunto que se está a trabalhar*” [QD/Nuno], ou também, como refere o Pedro, o recurso ao “*testemunho de experiências dos alunos ou outros agentes da comunidade educativa*” [QM/Pedro]. Verifica-se, assim, a preocupação em garantir que a informação a transmitir aos alunos reúna um conjunto de características, em particular, ser significativa, relevante, oportuna e plausível, de modo a que os mesmos possam mais facilmente apropriar-se dessa mesma informação pela via do significado que lhe atribuem, transformando-a em conhecimento pessoal, tal como se referiu anteriormente neste estudo.

Do mesmo modo, e tal como se pode observar no Quadro 7.13, na sua perspectiva os recursos didácticos também devem ser regularmente (quase sempre e sempre) construídos pelo professor, acrescentando-se, aos já referidos no Quadro 7.12, a utilização da Internet, de revistas, de jornais e de vários manuais.

Quadro 7.13
Estratégias curriculares relativas aos recursos

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Construção os recursos didáticos	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	Pedro	Ana, Rita, Rui, João, Nuno		
Utilização do manual	1º		Pedro	Ana, Rita, Rui, João, Nuno	
	2º		João	Ana, Pedro, Rita, Rui, Nuno	
Utilização de vários manuais	1º		Ana, Pedro, Rui, João, Nuno	Rita	
	2º		Ana, Rita, João, Nuno		
Utilização de Jornais	1º	Ana, João	Pedro, Rui, Nuno	Rita	
	2º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
Utilização de Internet	1º	Ana, João	Pedro, Rita, Rui, Nuno		
	2º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
Utilização de Revistas	1º	Ana, João	Pedro, Rui, Nuno	Rita	
	2º	Pedro, Rui, João	Rita, Nuno		
Outros	1º				
	2º	Ana, Pedro			

É ainda de realçar o facto de três dos formandos mencionarem a possibilidade de se usarem outros recursos, como por exemplo, filmes [QD/Pedro, e QD/Rita], música [QD/Pedro], fotografias [QD/Rita], os próprios alunos [QD/Nuno], o “*meio físico*” [QM/Pedro] e, ainda, a utilização de “*histórias para introduzir determinados conteúdos*” principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

c) Estratégias curriculares centradas no aluno (ao nível da aprendizagem)

Quanto ao Quadro 7.14, e no que diz respeito às **estratégias curriculares de ensino-aprendizagem centradas no aluno**, verifica-se que, de uma forma global, consideram, nos dois momentos, que o professor deve recorrer preferencialmente a um trabalho individual diferenciado em função das características individuais dos alunos em detrimento de um trabalho individual igual para todos. Esta opção maioritária sugere uma preocupação, por parte dos formandos, em criar condições para que todos os seus alunos possam realizar as aprendizagens com sucesso, subentendendo-se, deste modo, e uma vez mais, um **conceito de currículo como processo de gestão flexível**.

Quadro 7.14
Estratégias curriculares centradas no aluno

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Trabalho individual igual para todos os alunos	1º		Ana, Pedro	Rui, Nuno	Rita, João
	2º		Pedro, João	Ana, Rita; Rui, Nuno	
Trabalho individual diferenciado (em função das características dos alunos)	1º	Pedro, Rita, João, Nuno	Rui	Ana	
	2º	Pedro, Rita, João	Ana, Rui, Nuno		
Trabalho independente (em que o aluno decide o que vai fazer)	1º		Rui, João, Nuno	Ana, Pedro, Rita	
	2º		Pedro, Rita, Rui, João, Nuno	Ana	
Trabalho de pesquisa	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	João	Ana, Pedro, Rita, Rui, Nuno		
Trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos)	1º		Ana, Rui, João	Pedro, Rita, Nuno	
	2º		Pedro, Rui, João, Nuno	Ana, Rita	
Trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos)	1º		Ana, Pedro, Rita, Rui, João, Nuno		
	2º		Ana, Rita, Rui, João, Nuno	Pedro	
Trabalho de pares igual para os dois elementos	1º		Rita, Rui, João, Nuno	Pedro	
	2º		Ana, Pedro, Rita, João, Nuno	Rui	
Trabalho de pares em que um aluno é tutor e o outro aprendiz	1º		Rita, Nuno	Ana, Rui, João	Pedro
	2º	Pedro	Rita, Rui	Ana, João, Nuno	
Debate	1º	Ana, Rui	Pedro, Rita, João, Rui		
	2º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
Diálogo interactivo	1º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
	2º	Ana, Pedro, Rui, João	Rita, Nuno		
Trabalho de projecto	1º	Ana, Pedro	Rita, Rui, João, Nuno		
	2º	Ana, Pedro, Rui, João	Rita, Nuno		
Outras	1º				
	2º				

Ainda de acordo com o Quadro 7.14 verifica-se também que as estratégias de ensino-aprendizagem que entendem dever ser promovidas com maior frequência (sempre ou quase sempre) são o diálogo interactivo entre professor e alunos, o debate e o trabalho de projecto. Salienta-se também o facto do trabalho de pesquisa e do trabalho de grupo, principalmente o trabalho de grupo diferenciado, serem igualmente percebidas como estratégias importantes, do mesmo modo que o trabalho de pares igual para os dois elementos do grupo. Trata-se, com efeito de estratégias activas, socializadoras e facilitadoras do desenvolvimento nos alunos de uma atitude responsável consigo próprio e com para com os outros.

No que diz respeito às estratégias potencialmente promotoras da autonomia dos alunos na aprendizagem, como é o caso do trabalho independente, ou mesmo o trabalho de pares, observa-se que estas são menos valorizadas pelos futuros professores, em particular a última, considerando-se como uma possível hipótese explicativa a possibilidade dos próprios desconhecerem as estratégias em causa.

d) Estratégias curriculares ao nível da organização e gestão da sala de aula

Relativamente à **organização e gestão da sala de aula**, e tal como se verifica no Quadro 7.15 constatamos que, nos dois momentos de recolha de dados, a negociação, com os alunos, de regras para o funcionamento democrático da sala de aula constitui-se como a estratégia que na sua perspectiva deverá ser a mais valorizada pelo professor.

Quadro 7.15

Estratégias curriculares ao nível da organização e gestão da sala de aula

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Plano diário	1º	Rui, João, Nuno	Ana, Pedro, Rita		
	2º	Pedro, João	Ana, Rita, Rui, Nuno		
Assembleia / Conselho de Turma	1º	Ana, Pedro, João	Rita, Rui, Nuno		
	2º	Ana, Rui, João	Pedro, Rita, Nuno		
Diário de Turma	1º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
	2º		Rita, Rui, João	Ana, Nuno	
Negociação de regras para o bom funcionamento da sala de aula	1º	Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno			
	2º	Ana, Pedro, Rita Rui, João	Nuno		
Quadro de tarefas	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	Ana, Pedro, Rui	Rita, João, Nuno		
Outras	1º				
	2º				

Verifica-se igualmente que estratégias como a assembleia de turma, o plano diário e o quadro de tarefas também são percebidas como importantes para a gestão da sala de aula, assim como o diário de turma, embora com menor expressividade. Trata-se, com efeito, de estratégias que parecem permitir criar condições para que os alunos possam participar nas decisões que à turma dizem respeito, contribuindo para a apropriação do verdadeiro significado da vida em democracia, vivendo-a. Deste modo, inerente às opções dos formandos, e tal como se constatou com as supervisoras cooperantes, parece ser possível subentender-se uma perspectiva de educação para a cidadania perspectivada como um **processo que visa a participação activa na tomada de decisões**, bem como para um **conceito de currículo entendido como um processo de gestão participado, suportado por atitudes e valores democráticos**. Este aspecto está em consonância também com uma

abordagem de natureza transcurricular experiencial. De facto, quanto ao modo de implementação desta área curricular, e tal como se observou anteriormente, os formandos privilegiam de forma unânime este tipo de abordagem enquadrada por uma perspectiva de educação pela cidadania.

d) Estratégias curriculares ao nível da organização do espaço

Quanto à **organização do espaço**, e tal como se pode verificar no Quadro 7.16, tanto no primeiro momento como no segundo, todos consideram que a organização do espaço deve variar em função das estratégias e das actividades (sempre) promovidas pelo professor, o que vem corroborar a ideia de currículo percebido como um **processo de gestão curricular flexível**.

Quadro 7.16
Estratégias curriculares relativas à organização do espaço

Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Disposição dos alunos de forma fixa	1º			Rui	Ana, Pedro, Rita João, Nuno
	2º			Pedro, Rita	Rui, João, Nuno
Disposição dos alunos em função das estratégias e actividades	1º	Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno			
	2º	Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno			
Organização das mesas em U	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita		Nuno
	2º	Nuno	Ana, Rita Rui, João	Pedro	
Organização das mesas em grupo	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita		Nuno
	2º	Nuno	Ana, Pedro, Rita, Rui, João		
Organização das mesas em filas e alinhadas	1º			Ana, Pedro, Rita, Rui	João, Nuno
	2º				
Outra	1º				
	2º				

Contudo, embora considerem que o professor deva privilegiar uma gestão flexível do espaço, manifestam também alguma preferência por determinados arranjos, em particular a organização das mesas em grupo ou a sua disposição em U. Trata-se, com efeito, de configurações facilitadoras do desenvolvimento de competências relacionais, comunicativas e ético-afectivas com vista a alcançar uma maior compreensão mútua e o fortalecimento de um espírito de solidariedade e cooperação.

7.2.3.3 Resultados preliminares do questionário realizado aos alunos futuros professores.

De acordo com a análise dos dados, e conforme se referiu no início deste ponto, não se verificaram alterações profundas nas concepções de educação para a cidadania e de currículo por parte dos alunos futuros professores, do primeiro para o segundo momento de recolha de dados, apenas se salientando mudanças pontuais em um ou outro caso. Esta conclusão poderá encontrar justificação no facto das suas concepções se apresentarem desde o início da sua prática pedagógica, coincidente com o primeiro momento de inquirição, com um já elevado nível de consistência teórica. Para isso, poderá ser considerada a natureza da formação inicial destes alunos nesta área, formação esta proporcionada quer através da frequência de uma disciplina semestral específica no 3º ano do seu plano de estudos (*Ética e Educação para a Cidadania*), quer através de outras disciplinas, nas quais, as dimensões inerentes à educação para a cidadania são abordadas de forma explícita, como é o caso das disciplinas *Teoria e Prática Curricular e Prática Pedagógica e Projectos Educativos*, centrando-se sobretudo, estas disciplinas, numa abordagem de natureza ecológica, axiológica e crítico-reflexiva relativamente à intervenção curricular e aos contextos de acção. Com efeito, os próprios formandos, quando questionados se se recordavam de ter abordado questões de cidadania noutras disciplinas do seu curso, para além das temáticas abordadas na disciplina de *Ética e Educação para a Cidadania* apontaram, maioritariamente, estas duas disciplinas.

Relativamente às **concepções de educação para a cidadania**, verifica-se que todos valorizam muito a **finalidade socializadora** de educação para a cidadania, perspectiva esta centrada essencialmente na consciencialização dos direitos e dos deveres e no desenvolvimento e apropriação dos valores e saberes necessários à vida em sociedade. Do seu discurso transparecem também algumas evidências que remetem para uma ideia de cidadania cuja finalidade é mais **transformadora**, percebida, essencialmente como processo de aprendizagem ao longo da vida e como prática activa exercida através da participação no processo de tomada de decisões e de implicação pessoal na construção e transformação da sociedade. Contudo, é de salientar que estas evidências não surgem com

igual expressividade no discurso de todos os alunos futuros professores. De acordo com estes resultados parece ser possível concluir que, da mesma forma que as supervisoras cooperantes, também os alunos futuros professores atribuem uma dupla finalidade a esta dimensão da formação. Estes resultados evidenciam, por parte destes futuros professores, uma clara compreensão da dimensão social, educativa e transformadora inerente à sua função docente.

Quanto ao modo de implementação desta área curricular, os alunos futuros professores também privilegiam, de forma unânime, uma abordagem de **natureza transcurricular**, evidenciando-se, por isso, a ideia de que as competências inerentes a esta área se desenvolvem em “situação” ou seja, a partir da própria vivência democrática e da participação dos alunos, deixando claro a importância que a ecologia dos contextos assume neste processo. Estes resultados também se revelam coerentes com as estratégias curriculares de ensino-aprendizagem que, na sua perspectiva, devem ser privilegiadas pelo professor para a implementação desta área curricular. É também de referir que, da análise dos dados, emergem alguns indicadores que apontam também para um **abordagem de natureza disciplinar e transdisciplinar** como possíveis abordagens para implementação desta área curricular, embora com uma expressividade bastante menor.

Do discurso de alguns dos participantes emergem também evidências, segundo as quais, a educação para a cidadania deve abranger também outros contextos da comunidade envolvente o que remete para uma abordagem de **natureza ecológica**, reconhecendo-se a influência que os vários contextos (micro, meso e exossistema) poderão ter no processo formativo da criança.

No que diz respeito às questões da avaliação, é seu entendimento global, que esta área deve ser avaliada tal como as outras áreas, centrando-se a avaliação nos comportamentos, nas atitudes e nas competências dos alunos. A avaliação formativa é a modalidade de avaliação valorizada pelos participantes.

Quanto ao grau de segurança para promover a educação para a cidadania, é possível constatar que no final da disciplina de Prática Pedagógica todos os futuros professores se manifestam seguros para promover esta dimensão da formação.

Em relação às **concepções de currículo** verifica-se a emergência de uma perspectiva abrangente, sendo o mesmo entendido, de forma unânime, como **processo de gestão participado e flexível**, estando esta concepção de currículo em consonância com as perspectivas de educação para a cidadania apresentadas pelos participantes. Constatase, assim, por parte dos mesmos o reconhecimento do seu papel enquanto co-construtores de currículo.

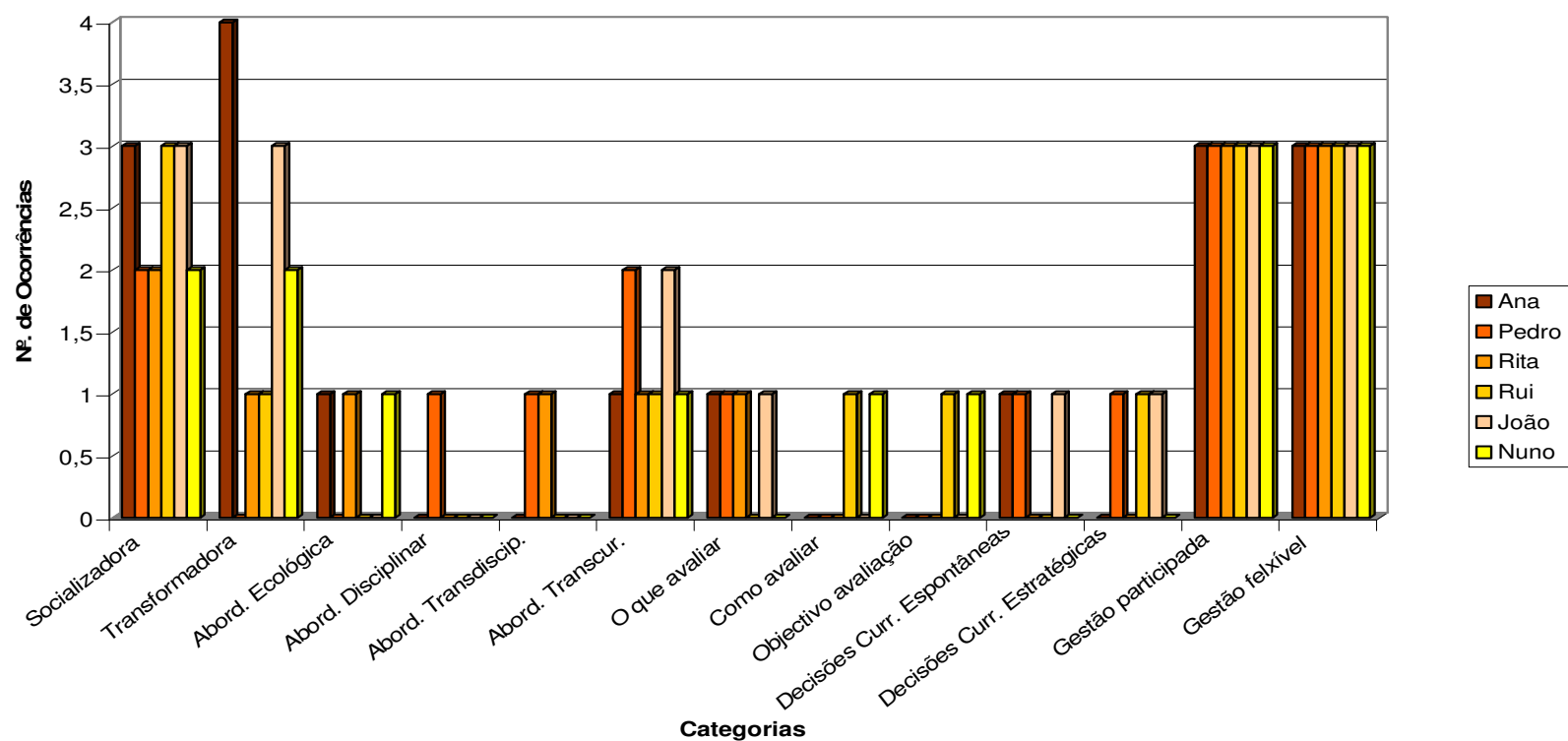
Com o objectivo de se obter para cada aluno futuro professor uma representação que permitisse delinear e perspectivar melhor o seu perfil de formação elaborou-se um gráfico (Gráfico 7.2) com o índice de ocorrência das categorias de análise com maior expressividade sobre as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores, e que, ao longo de texto de apresentação e análise dos dados mais se destacaram.

De acordo com a análise da informação apresentada no gráfico 2 conclui-se que, ao nível das concepções de educação para a cidadania e de currículo, os futuros professores não apresentam, na sua globalidade, diferenças significativas entre si. Contudo, é de salientar o facto da **finalidade mais transformadora** da educação para a cidadania ter sido enfatizada com maior expressividade pela Ana, seguindo-lhe o João e o Nuno. No que diz respeito à **finalidade socializadora** desta dimensão da formação, também foi claramente mais envidenciada pela Ana, pelo João e pelo Rui.

Para terminar, é de referir que as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores são coincidentes com as concepções apresentadas pelas supervisoras cooperantes que supervisionaram as suas práticas pedagógicas em contexto real de sala de aula. Estes resultados parecem apontar para alguma eficiência do programa de formação em estudo quer na sua dimensão instituída (plano de estudos) quer na sua dimensão instituinte (formação e supervisão do processo formativo), aspecto este reconhecido de forma explícita por alguns formandos.

Gráfico 7.2

Ocorrências das categorias de análise sobre as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores



7.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

7.3.1 Estrutura da apresentação e análise os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Joana e Sara

Tal como já referimos no ponto referente às “*Opções metodológicas e contextualização da investigação*” no final de cada semestre lectivo foi realizada uma entrevista a cada uma das supervisoras cooperantes com o objectivo de:

- (i) Compreender melhor a sua opinião acerca do processo desenvolvido pelos alunos futuros professores, nesse semestre, no que se refere às suas práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania.
- (ii) Identificar as estratégias de formação e de supervisão promovidas, nesse mesmo período, pelas respectivas supervisoras cooperantes no desenvolvimento desse processo.
- (iii) Compreender de que modo as mesmas supervisoras e os contextos de intervenção influenciaram o desenvolvimento das concepções dos alunos futuros professores e a qualidade da acção curricular e formativa por eles desenvolvida, no âmbito da educação para a cidadania.

Com o objectivo de mais facilmente se compreender, por um lado, a relação entre as estratégias de formação e de supervisão das supervisoras e o desenvolvimento das concepções e práticas curriculares dos formandos no âmbito da educação para a cidadania e, por outro, a natureza da evolução dos mesmos no que diz respeito a essas mesmas concepções e práticas, optámos por organizar a apresentação e a análise dos dados recolhidos através das entrevistas de acordo com os dois casos, tal como se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 7.17
Organização informação recolhida através das entrevistas

Caso	Grupo	Alunos Futuros Professores	Momento de recolha de dados	Supervisora cooperante
A	Grupo A	Ana Pedro Rita	1º - Final do 1º semestre lectivo	Entrevista realizada à supervisora cooperante Joana
			2º - Final do 2º semestre lectivo	Entrevista realizada à supervisora cooperante Sara
B	Grupo B	Rui João Nuno	1º - Final do 1º semestre lectivo	Entrevista realizada à supervisora cooperante Sara
			2º - Final do 2º semestre lectivo	Entrevista realizada à supervisora cooperante Joana

A apresentação e a análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas encontram-se organizadas de acordo com os três momentos que as orientaram, correspondendo cada um a uma das fases do ciclo *práxico*, ou seja, a fase pré-activa, a fase interactiva e a fase pós-activa.

Como já tivemos oportunidade de referir, uma vez que no acto de realização das entrevistas, as questões colocadas às supervisoras cooperantes foram sendo adaptadas em função das respostas das mesmas, nem sempre se tornou possível seguir a mesma ordem nem a formulação prevista no guião para cada questão. Este factor de imprevisibilidade contribuiu para que, em algumas situações pontuais, não tivéssemos conseguido recolher informações sobre os mesmos tópicos. Por outro lado, constatámos também que, algumas vezes, as supervisoras faziam referência a determinados factos num determinado momento, factos esses que constituíam a resposta a questões colocadas em outros contextos.

Por estas razões, na apresentação dos dados relativos a cada uma das fases do ciclo *práxico*, optámos por não seguir a estrutura do guião no que diz respeito às questões colocadas, tendo-se definido, em alternativa, um conjunto de eixos temáticos, conforme se pode observar no Quadro 7.18, tendo por base as questões, os objectivos, o sistema de

análise de dados e o quadro teórico que nortearam este estudo, tendo-se dando especial ênfase à identificação das estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras no contexto de cada eixo temático.

Quadro 7.18
Estrutura da apresentação dos dados

Blocos	Eixos temáticos
<p style="text-align: center;">FASE PRÉ-ACTIVA</p> <p>Estes dados referem-se à fase de planificação das intervenções curriculares que corresponde a um processo de <i>reflexão para a acção</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Calendarização e objectivos das reuniões de reflexão para a acção. • Gestão do processo de planificação curricular genérico das intervenções dos alunos futuros professores (compreender, qual o nível de iniciativa e de autonomia manifestado pelos futuros professores ao longo desse processo). • Tipo de abordagem curricular privilegiado ao nível da planificação curricular genérica (compreender se o tipo de abordagem privilegiado remete para uma perspectiva curricular integrada ou disciplinar). • Gestão do processo de planificação curricular da área específica da educação para a cidadania (compreender se as decisões curriculares tomadas, no âmbito desta dimensão específica, eram estratégicas e intencionais ou espontâneas).
<p style="text-align: center;">FASE INTERACTIVA</p> <p>Estes dados referem-se à fase de intervenção directa dos futuros professores junto das crianças da turma que corresponde a um processo de <i>reflexão na acção</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de implementação curricular da área específica da educação para a cidadania (compreender o processo de implementação desta área, identificando-se as estratégias curriculares de ensino-aprendizagem privilegiadas).
<p style="text-align: center;">FASE PÓS-ACTIVA</p> <p>Estes dados referem-se à fase de <i>reflexão sobre a acção</i> desenvolvido pelos formandos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos abordados ao nível da reflexão (compreender o processo reflexivo desenvolvido, identificando os aspectos sobre os quais recaia a reflexão)

No que diz respeito ao primeiro eixo temático “Calendarização e objectivos das reuniões de reflexão para a acção” os dados relativos às duas supervisoras cooperantes foram analisados conjuntamente na medida em que os processos referidos pelas supervisoras são coincidentes. Nos restantes eixos temáticos, apresentamos, para cada um, o processo desenvolvido durante o 1º e o 2º semestre com as respectivas supervisoras separadamente, uma vez que as informações recolhidas sobre o mesmo eixo temático apresentam diferenças de uma supervisora para a outra, devido à forma como a própria entrevista foi conduzida, tal como já referimos anteriormente.

No final da apresentação e análise dos dois Casos (A e B), apresentamos também os resultados preliminares das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes.

Na apresentação e análise dos dados, assim como nos resultados preliminares, recorremos em algumas situações, às fontes de informação complementar, nomeadamente aos *portfolios* reflexivos individuais e de grupo dos futuros professores, às videograções e, ainda, ao *teaching portfolio* construído pela investigadora. Tal procedimento teve como objectivo contextualizar, cruzar e confrontar os dados recolhidos a partir de fontes e perspectivas distintas, visando uma compreensão mais global e complexa do objecto de estudo, de modo a assegurar a convergência dos resultados, potenciando, assim, a credibilidade das interpretações efectuadas. Deste modo, colocámos em nota de rodapé e, por vezes, no corpo do próprio texto, algumas informações que constam nestas três fontes de informação complementar.

É ainda de salientar que, na apresentação e análise dos dados, se optou pela utilização de uma determinada nomenclatura que integra o instrumento de recolha de dados [E], a codificação da supervisora [p. ex. Joana] e o semestre no qual os dados foram recolhidos [p. ex. 1ºS] e cujas siglas se explicitam a seguir:

GRUPO A	Entrevista realizada à supervisora cooperante Joana realizada no final do 1º semestre - [E-Joana-1ºS].
	Entrevista realizada à supervisora cooperante Sara realizada no final do 2º semestre - [E-Sara-2ºS].

GRUPO B Entrevista realizada à supervisora cooperante Sara realizada no final do 1º semestre - [E-Sara-1ºS].
[Entrevista realizada à supervisora cooperante Joana realizada no final do 2º semestre - [E-Joana-2ºS].

CASO A

7.3.2 Apresentação e análise os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Joana e Sara a propósito do Grupo A

7.3.2.1 FASE PRÉ-ACTIVA

- **Calendarização e objectivos das reuniões de reflexão para a acção realizadas entre os alunos futuros professores e as respectivas supervisoras cooperantes**

Quanto a este eixo temático, e de acordo com as duas supervisoras, as reuniões semanais de reflexão para a acção, realizadas entre os elementos do grupo A e as respectivas supervisoras, geralmente ocorriam a meio da semana. Estas reuniões tinham como principal objectivo planificar as intervenções da semana seguinte dos elementos do grupo, sendo possível subentender um **apoio de natureza pedagógico-didáctico**.

Embora a planificação das intervenções dos formandos tivesse como finalidade central a organização da acção educativa, esta era aberta e passível de ser modificada ao longo do processo educativo, de forma a realizarem-se os ajustes que entendessem ser necessários, retirando ou acrescentando algo às propostas de acção futura:

*“[...] e durante todos os dias se falava na planificação para o dia seguinte mas já em termos de rectificar, por exemplo, se alguma matéria tinha ficado, não é ... por dar, pronto, porque não houve tempo, então **pensava-se se seria a melhor opção optar por ela no dia seguinte ou à posteriori, ou alterar** [...]” [E-Joana-1ºS].*

*“[...] então era assim, programávamos para todos, depois na semana anterior a cada um voltávamos a reunir, até para fazer o balanço, do que estava de anterior e **ver onde se pegava e tirar alguma coisa ou acrescentar**, pronto, era mais nessa perspectiva” [E-Sara-2ºS].*

Com efeito, este facto parece remeter para uma **prática de gestão curricular flexível** assumida colectivamente.

No que diz respeito à supervisora Sara, constatamos que, para além da planificação das intervenções, estas reuniões, tinham também como objectivo **promover a reflexão sobre a acção educativa de modo a** que esta pudesse vir a **ser melhorada**:

“[...] até porque depois dialogávamos bastante sobre o que tínhamos feito, o que não tínhamos feito ... o que deveríamos ter feito” [E-Sara-2ºS].

Observa-se, assim, uma estratégia de formação e de supervisão através da qual a supervisora Sara procura conduzir os futuros professores a uma compreensão das situações ocorridas, **mediante um processo de consciencialização, com vista a uma reorganização das acções futuras.**

- **Gestão do processo de planificação curricular genérico das intervenções dos alunos futuros professores**

a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Joana

No que diz respeito à relação supervisiva estabelecida entre os formandos e esta supervisora, verificamos que, embora a planificação fosse elaborada com antecedência, a mesma dava-lhes a possibilidade de a seguirem, ou não, no momento da intervenção, podendo adaptá-la às circunstâncias. Este aspecto é reforçado quando acrescenta nunca ter imposto nada ao grupo, nomeadamente quanto ao modo de implementar os conteúdos curriculares e ao estilo pessoal de cada um dos elementos.

Constata-se, deste forma, uma atitude estratégica de abertura, de flexibilidade e de **incentivo à autonomia do grupo ao proporcionar-lhes liberdade para fazer escolhas**:

“fazia parte do projecto deles [...] de poderem ou não agarrar-se à planificação que a gente tinha feito na quinta feira [...] eu nunca lhes impus nada ... mas há determinada matéria, os conteúdos

que eles estavam obrigados naquele período a dá-los, agora da forma como eles os encaixavam no projecto, de estar dentro da sala e de fazer foi interessante, porque às vezes diziam, «professora, hoje é terça-feira e não cumpro mais ou menos aquilo que tínhamos estabelecido» ... e eu disse: «não mas até sexta-feira temos tempo de cumprir»” [E-Joana-1ºS].

Trata-se, todavia, de uma liberdade limitada pela obrigatoriedade de cumprir os conteúdos programáticos, deixando clara a importância que esta supervisora atribui à dimensão do conhecimento de conteúdo. Observa-se também que **os conteúdos** e temas a serem trabalhados nas várias áreas curriculares foram propostos aos elementos do grupo pela própria no início do semestre. Porém, apesar de ter sido a própria a decidir quais os conteúdos a serem trabalhados, manifesta-se aberta à negociação ao ter-lhes dado a oportunidade de escolherem os que cada um mais gostaria de trabalhar com as crianças e, ao permitir também, que alguns dos conteúdos sugeridos fossem substituídos por outros da preferência dos formandos. Verifica-se novamente um estímulo à **autonomia** no processo de tomada de decisões curriculares, corroborando o desenvolvimento de **práticas de gestão curricular flexíveis**.

Em relação às **propostas de acção**, e particularmente no que diz respeito ao momento em que estes formandos iniciaram as suas actividades de prática pedagógica no primeiro semestre, constata-se uma atitude de **imitação** ao optarem por **estratégias idênticas** às da supervisora:

“eram um pouco ... aquilo que eles tinham estado a ver que eu, no início é um pouco a minha cópia, não é?” [E-Joana-1ºS].

Porém, progressivamente, foram manifestando alguma **independência na selecção das estratégias** de intervenção sendo este aspecto muito valorizado pela própria supervisora:

“pouco a pouco, eles acharam que eu, que as minhas estratégias, algumas, não eram as que se coadunavam com as deles e aí foi fantástico quando eles conseguiram romper [...], as estratégias eram eles ... passou a certa altura por eles” [E-Joana-1ºS].

Subentende-se assim uma evolução no processo de gestão e de desenvolvimento curricular dos formandos assistindo-se a uma passagem de práticas mais reprodutoras para práticas mais criativas, flexíveis e autónomas. Salienta-se, ainda, o facto de a própria supervisora reconhecer a participação dos elementos do grupo como inovadora para si:

“por exemplo, uma coisa que foi gira foi ver a Ana, lá está, a marcar as personagens de uma aventura e fazerem tipo diálogo, tipo teatro, coisa que nunca me tinha [colocando a palma da mão à frente da testa, como quem diz “aquilo nunca me tinha passado pela cabeça] [...]” [E-Joana-1ºS].

Este episódio permite concluir que a disciplina de Prática Pedagógica pode ser entendida como uma oportunidade de intervenção transformadora dos intervenientes na acção, sejam eles os formandos ou os formadores.

A selecção das estratégias para abordar os conteúdos curriculares era fundamentada e orientada pela pesquisa bibliográfica o que revela, por um lado, a preocupação com o desenvolvimento de práticas que permitissem às crianças a compreensão dos conteúdos científicos mais complexos:

“eles consultaram muita coisa e alguns livros [...] que apontavam assim, se calhar estratégias para fazer isto, para apresentar, como é que se deve dar os sólidos geométricos [...] eu às vezes dizia, «eu não sei, eu sei lá agora como é que vou fazer ...» [resposta que a supervisora dava aos formandos quando a questionavam sobre como abordar determinado conteúdo] «Os sólidos geométricos, para eles ficarem com a noção de que aquilo tem faces ... se calhar construindo, professora!» [diziam os formandos] pronto, e temos lá uma série de sólidos geométricos ... e foram eles que lá chegaram [...] eu acho que eles têm que investir, não podem ter a papa toda feita, não é? [...]” [E-Joana-1ºS].

Por outro, subentende-se **um empenhamento auto-formativo**, sendo esta atitude também muito valorizada e estimulada pela supervisora, **reconhecendo aos formandos um papel activo na construção do seu conhecimento**. É também possível constatar a **criação de condições para que os elementos do grupo aprendam a fazer, fazendo e pensando**, de forma a serem capazes de ultrapassar as situações problemáticas emergentes

das práticas e cujas soluções têm que passar por eles próprios, estimulando assim a **experimentação**, bem como a **resolução de problemas**.

Ainda ao nível da fase pré-activa, é possível inferir algumas características individuais dos três elementos do grupo que contribuem para a definição de um perfil pré-profissional e pessoal individualizado.

Deste modo, a Ana e o Pedro eram, na opinião da supervisora Joana, os que mais participavam ao nível da apresentação de sugestões para o trabalho a desenvolver com as crianças subentendendo-se que, em relação à Rita, os dois eram pessoas mais dinâmicas, mais seguras e decididas. Relativamente à Rita, refere ser o elemento que menos participava ao nível da planificação oral² tratando-se de uma pessoa mais reservada, mas com espírito observador e atenta a tudo que se dizia, sendo sempre a última a pronunciar-se:

“[...]enquanto, por exemplo, o Pedro diz, «ó professora era giro fazer assim ou fazer assado» [...] e a Ana é exactamente idêntico [...], a Rita era mais ouvinte [...] a Rita sempre foi a que menos participou em termos de ... ouvia mais, [...] porque ela era muito observadora, escrevia tudo o que se passava e o que não se passava ... hum ... registava tudo, mas era sempre no fim que falava [...]” [E-Joana-1ºS].

Contudo, confessa sentir-se surpreendida na medida em que ao nível da planificação escrita, as propostas da Rita pareciam melhor estruturadas do que as dos colegas e, quase sempre, suportadas pela bibliografia por si consultada. Trata-se, deste modo, de uma supervisora atenta às singularidades de cada um dos elementos do grupo.

Ainda no contexto da gestão do processo de planificação curricular genérico, é também possível observar uma mudança de estratégia e de estilo de supervisão antes dos elementos deste grupo iniciarem a fase de intervenção semanal em sala de aula, a qual implica a acção individual de cada elemento do grupo durante o período de uma semana. Assim, em Dezembro, antes das férias do Natal, a supervisora reuniu-se com o grupo para prepararem o trabalho correspondente a essa fase de intervenção, começando por dar-lhes a

² Estas características dos elementos do grupo A apontadas pela supervisora Joana, também foram sendo constatadas pela própria investigadora, na qualidade de supervisora da Universidade, nas reuniões de supervisão realizadas na própria Universidade.

possibilidade de escolha quanto aos conteúdos a trabalhar durante esse momento, tendo aceite as propostas do grupo. Dá, porém, um **conjunto de orientações precisas e estabelece uma série de condições que limitam as atitudes dos formandos** que os mesmos deveriam ter em consideração na última fase das suas intervenções em sala de aula, assumindo uma postura intencional de **directividade**. Assim, adverte o grupo para a necessidade de terem em atenção a **gestão do tempo**, a **gestão do comportamento da turma**, bem como a **gestão das diferenças individuais** dos alunos, alertando-os para a necessidade de perceberem quais eram os que tinham um ritmo mais lento e que necessitavam de um apoio mais personalizado. Associada a esta questão chama-os também à atenção para a importância de **gerir os tempos livres**, principalmente daqueles que, por terem um ritmo mais rápido, acabavam mais depressa as actividades propostas. Subentende-se, deste modo, a importância que esta supervisora atribui ao *conhecimento dos alunos* no processo de decisão curricular:

“de resto, as questões todas prenderam-se com a disciplina, e na gestão do tempo hum ... o conhecimento dos alunos, [...], quem é que têm que ajudar, [...] que trabalhos diferentes é que se têm que trazer [...] pronto, estes assuntos ... [...] eu levava, aquilo estruturado e eles tiraram logo o papel para registar tudo” [E-Joana-1ºS].

Justifica a sua postura aos formandos, argumentando que chegou a altura de assumirem a turma e, por isso, queria sentir-se descansada, sabendo que os seus alunos estariam “bem entregues”:

“porque eu disse, uma coisa é dar aulas um dia, uma hora, uma disciplina [...] e portanto, há que dar no duro agora ... a turma é vossa, eu quero sair, eu quero estar descansada [...] e portanto, houve determinados parâmetros ali que nós estivemos lá, desde a uma e pouco [...]” [E-Joana-1ºS].

Este episódio parece evidenciar, uma preocupação de Joana em criar condições de modo a garantir uma aprendizagem bem sucedida a todos os alunos, embora podendo seguir percursos diferenciados.

Ainda no contexto da planificação das intervenções dos elementos deste grupo relativas à última fase de intervenção, a supervisora relata um episódio de conflito

existente entre os três elementos do grupo e que se prendia com a estruturação da acção futura, de modo a que a intervenção de um dos elementos não colidisse com a intervenção do outro. Uma vez que se encontrava na sala, no momento em que este episódio ocorreu, teve a oportunidade de se aperceber do sucedido, dando ao grupo uma pista com a finalidade de ajudá-los na gestão do problema:

“[...] eles ficaram a discutir, porque tinha implicações na semana seguinte do outro [...] e, portanto, houve ali um conflito entre eles os três ... hum ... e eu na altura, andava por lá e lancei uma pista ... e eles ficaram assim a olhar para trás ... porque era a solução, não havia outra [...] portanto eles, depois de pegar no papel, estruturarem aquilo que eles estavam a falar, acabaram por verificar hum ... duas ou três palavras que eu disse ... que resolveu o problema” [E-Joana-1ºS].

Subjacente a este episódio percebe-se o recurso a uma **estratégia de supervisão de orientação horizontal**, parecendo admitir, assim, a possibilidade dos formandos estabelecerem entre si relações supervisivas facilitadoras dos seus processos de autoformação. Por outro lado, observa-se também a sua preocupação em **promover a colaboração**, estimulando a capacidade para os elementos do grupo pensarem e trabalharem em conjunto.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Sara

No segundo semestre, e no que diz respeito à **planificação curricular genérica das intervenções**, embora a supervisora Sara reconhecesse que os elementos do grupo já traziam consigo a experiência do primeiro semestre, dá a entender que as primeiras propostas de intervenção também foram sugeridas por si.

Verifica-se novamente uma atitude de **imitação** por parte destes formandos, tal como já tinha acontecido no primeiro semestre. Contudo, a supervisora deixa bem claro que esta atitude de imitação foi rapidamente ultrapassada, justificando esta dependência inicial pelo facto de se tratar de um primeiro ano de escolaridade:

“é assim, no início também começou por estarem um bocadinho dependentes ... mas só [...] naquela primeira semana, [...] porque embora estivessem estado do outro lado, era o primeiro ano, não é? E portanto, saber como fazer e o que fazer. depois, não! [...] depois foram eles que trouxeram sempre as propostas” [E-Sara-2ºS].

Tal como se pode verificar, após esta fase inicial, **a supervisora transferiu para o grupo a responsabilidade total** de apresentar as propostas de intervenção ao nível das estratégias. Das suas palavras subentendem-se dois tipos de razão para esta atitude. A primeira, pelo facto dos alunos da turma começarem a manifestar já alguma autonomia, apesar de se tratar de alunos do primeiro ano:

“até porque eu disse mesmo [...] que os alunos naquele momento já estavam um bocado autónomos, os alunos da turma ...” [E-Sara-2ºS].

A segunda, por considerar que, naquela fase, os elementos do grupo já deveriam ter a obrigatoriedade de sugerir as propostas de intervenção, dando assim a entender que naquele momento seria de esperar que os futuros professores já tivessem desenvolvido um conjunto de competências de gestão curricular, tornando-os capazes de tomar decisões com autonomia relativamente à acção educativa:

“que eles também já tinham alguma obrigação de propor o que é que se poderia fazer para dar determinada matéria, determinado tema e, portanto, passaram a ser eles a trazer as propostas [...]” [E-Sara-2ºS].

Em síntese, constata-se que esta supervisora também desenvolve estratégias supervisivas que constituem um **incentivo quer à autonomia do grupo, quer à procura de soluções para os problemas.**

A este propósito a supervisora Sara compara este grupo com o grupo B, que supervisionou no 1º semestre, considerando que este grupo (grupo A) se tornou autónomo mais cedo. Contudo, levanta algumas reservas, na medida em que considera que o nível de autonomia conseguido se podia prender com o facto de já se encontrarem no segundo semestre e, por isso, já terem feito um percurso que lhes permitiu esse avanço. Todavia,

deixa claro existirem características que tornavam os dois grupos distintos, embora este aspecto não tenha sido aprofundado:

“[...] [grupo A] foram autónomos mais cedo. mas eu acho que isso também tem a ver com o crescimento que eles já tinham feito anteriormente e que se calhar os outros na outra situação também já tinham [...] apesar de que entre os dois grupos havia características diferentes ...” [E-Sara-2ºS].

- **Tipo de abordagem curricular privilegiado ao nível da planificação curricular genérica**

- a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Joana**

No que diz respeito ao primeiro semestre, constata-se que o tipo de abordagem curricular sugerido pela supervisora para a elaboração da planificação curricular genérica, tinha por base a **selecção de temas** de modo a que os **conteúdos** das várias áreas curriculares fossem **abordados integradamente no contexto desses temas**, surgindo estes como o eixo estruturador e unificador das aprendizagens, emergindo deste tipo de abordagem uma **prática curricular integrada**³:

“eu própria, muitas vezes, disse-lhes, [...] que eles podiam pensar em termos de um projecto e dizer, «para a próxima semana gostaria de falar sobre isto e andar à volta deste assunto» ...” [E-Joana-1ºS].

³ De acordo com os registos efectuados no *teaching portfolio* é possível verificar que, na reunião de avaliação intercalar realizada no dia 10 de Fevereiro de 2003, entre a supervisora Joana, a investigadora, na qualidade de supervisora da universidade, e os alunos futuros professores do grupo A, a supervisora Joana referiu que uma das sugestões que ela própria tinha feito ao grupo se prendia com a possibilidade de terem desenvolvido um projecto que se constituísse como o eixo estruturador das suas intervenções em sala de aula. No entanto, considera que o grupo não conseguiu “agarrar” a sua proposta como ela gostaria que eles o tivessem feito, manifestando o desejo, de que no segundo semestre, já na nova realidade pedagógica, fossem mais ousados a esse nível.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Sara

Em relação ao segundo semestre, constata-se que o tipo de abordagem curricular utilizado pelos futuros professores para a planificação semanal tinha por base a “História da Formiga Rabiga”, a partir da qual os conteúdos das diferentes áreas curriculares foram abordados, surgindo a história como o eixo estruturador e unificador da aprendizagem:

*“[...] foram eles, em conjunto, que resolveram propor a história ser aproveitada para todas as áreas. [...] Essa história foi o **elo de ligação de todos os temas** tratados nas várias áreas [...] tudo foi envolvido nesse projecto [...] encadeado no que já existia, claro” [E-Sara-2ºS].*

De acordo com a supervisora Sara, a “História da Formiga Rabiga” foi numa fase inicial proposta por ela própria na medida em que uma das actividades contempladas no projecto educativo do Agrupamento consistia em trazer à escola a autora da própria história. Contudo, e conforme é evidenciado por ela mesma, foram os próprios formandos que, a partir dessa actividade, tomaram a iniciativa de integrar esta história no seu projecto de Prática Pedagógica e decidiram que ela constituiria o elo de ligação de todos os conteúdos a serem tratados nas várias áreas curriculares:

“começou por ser proposta por mim [referindo-se à história], que foi a história que foi obrigatória porque era hum ... uma escritora que vinha e que o agrupamento tinha planificado no projecto, não é? a partir desse projecto que existia na turma, na escola, no agrupamento ... eles desenvolveram o próprio projecto deles [...]” [E-Sara-2ºS].

Este facto evidencia, por um lado, as competências de gestão curricular que estes formandos já manifestam no segundo semestre e, por outro, a influência da supervisora que os orientou ao longo do 1º semestre (supervisora Joana) nas suas práticas curriculares, nomeadamente quanto a uma abordagem curricular de natureza integrada.

Na perspectiva da supervisora Sara, as estratégias de intervenção curricular propostas e implementadas pelos elementos do grupo no âmbito deste projecto eram bastante interessantes, criativas, lúdicas e apelativas, tendo contribuído assim para o envolvimento das crianças na aprendizagem:

“[...] [as estratégias] foram bastante interessantes e apelativas para as crianças que estiveram muito envolvidas no trabalho [...] e que eram com imaginação, quanto a mim, com criatividade apresentadas de uma forma muito lúdica ... que foi importante e porque cativava imenso, imenso as crianças foi, eu acho que foi dessa forma que o Pedro também deu aquela volta maior de envolver os alunos [...] e de pegar nas situações” [E-Sara-2ºS].

Verifica-se que a própria supervisora considera que foi através de estratégias com estas características que o Pedro conseguiu superar as suas dificuldades iniciais em gerir o comportamento da turma e em envolver os alunos nas aprendizagens.

- **Gestão do processo de planificação curricular da área específica da educação para a cidadania**

- a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Joana**

Em relação à planificação curricular da área específica da educação para a cidadania, a supervisora Joana refere a este propósito que, quando os formandos chegaram à sua sala de aula para iniciarem a sua prática pedagógica, tiveram a oportunidade de se confrontar com um clima propício ao desenvolvimento de competências de cidadania a partir da sua própria vivência diária:

*“[...] eu acho que eles perceberam que os próprios miúdos tinham isso integrado dentro de eles ... cidadania dentro da sala de aula é todo o momento ... não é [...],, portanto, as planificações em relação à cidadania estavam dentro da Língua Portuguesa, como estavam dentro de Estudo do Meio, como estavam na própria Matemática, **porque quando três ou quatro meninos na sala têm dificuldade na Matemática e há três ou quatro meninos que saem do seu lugar e se sentam ao lado do que está com dificuldade...** portanto, eu penso que passa por aí um pouco, não é [...] fê-los pensar, fê-los pensar que a qualquer momento ... e na planificação que eles tinham estava a cidadania ... porque é o respeito, é o trabalho de grupo, as regras ...” [E-Joana-1ºS].*

Constatamos, assim, que foi a percepção deste **clima de sala de aula** que levou os formandos a reflectirem sobre as questões inerentes à educação para a cidadania e

compreender que esta dimensão está presente em cada momento do dia a dia escolar, e por isso, integrada nas várias áreas curriculares. Verificamos, deste modo, uma preocupação por parte desta supervisora em **promover competências de cidadania nos próprios alunos futuros professores através da reflexão com base na observação dos contextos de prática.**

Talvez seja por isso que considere que as decisões curriculares tomadas pelos elementos deste grupo, no que diz respeito à educação para a cidadania, **fossem decisões com uma intencionalidade estratégica** e, como tal, trabalhadas conscientemente quer ao nível da planificação, quer ao nível da acção.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Sara

Relativamente ao segundo semestre, a supervisora Sara refere que, ao nível da fase pré-activa, as questões relacionadas com esta dimensão da formação surgiam, por um lado, associadas à análise de atitudes e de comportamentos manifestados pelos alunos no decurso das aulas e que necessitavam de ser geridos:

“[As questões relacionadas com a educação para a cidadania na fase pré-activa] surgiam muito porque havia muitos comportamentos a ser trabalhados, muitas atitudes, [...], e que eles se apercebam que eles decorriam durante as aulas [...]” [E-Sara-2ºS].

Por outro, também é possível concluir que **esta área era igualmente trabalhada ao nível da pré-acção** através de determinadas estratégias curriculares, nomeadamente a **assembleia de turma**, e de alguns **temas específicos**, como é o caso da reciclagem do papel e da separação dos lixos:

“[...] incluindo a tal assembleia de turma que surgia [ao nível da planificação curricular] [...] e também através de temas porque, por exemplo mesmo no projecto houve a situação que eu para mim é uma questão de cidadania, da separação do lixo, da reciclagem do papel, da ... do porquê dessa necessidade que faz parte da cidadania. [...] isso surgiu de forma explícita ... E tinham consciência disso” [E-Sara-2ºS].

Constatamos, desta forma, que as **decisões curriculares** no âmbito desta área específica, tanto podiam ser espontâneas, quando emergentes da própria prática, como **estratégicas e intencionais** quando associadas à assembleia de turma ou a determinados temas.

7.3.2.2 FASE INTERACTIVA

- **Estratégias de implementação curricular da área específica da educação para a cidadania**

a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Joana

Quanto às estratégias de implementação curricular da área específica da educação para a cidadania, e no que diz respeito ao primeiro semestre, os resultados apontam para estratégias que se prendem essencialmente com a **gestão da sala de aula**, nomeadamente a assembleia de turma, a resolução de conflitos e as regras para o funcionamento democrático da sala de aula.

Em relação à realização da **assembleia de turma**, o discurso da supervisora cooperante subentende uma percepção desta estratégia como um espaço privilegiado de participação, individual e colectiva, na vida da turma, como um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, bem como uma oportunidade para se encontrarem soluções cooperativas para os problemas:

“e as reuniões de conselho de turma servem exactamente para isso [...], a uma certa altura uma menina num conselho de turma disse a outro colega que já não podia trabalhar mais com ele, que foi um menino que foi este ano para a turma, portanto, tem problemas de linguagem e dá muitos erros ortográficos e ela ajudou-o, ajudou-o até ficar cansada, [...] e ele começou a chorar e ela disse-lhe, não chores porque eu sou tua amiga na mesma, só acho é que não devo ser eu a continuar a ajudar-te porque eu já não tenho forças agora para te ajudar e acho que há outros meninos aqui

dentro da sala que te podem ajudar ... ele mudou de grupo e tem um progresso espectacular [...]
[E-Joana-1ºS].

Observamos, assim, a concretização da **educação para a cidadania a partir do seu exercício activo, enquadrada por uma prática de gestão curricular participada**.

De uma maneira geral a assembleia de turma costumava realizar-se à segunda ou à sexta-feira, sendo gerida e presidida por três alunos eleitos pelos colegas de dois em dois meses. A agenda de trabalho onde constavam os aspectos a serem discutidos na assembleia era geralmente definida tendo por base o “cartaz das opiniões” onde os alunos iam colocando, durante a semana, os assuntos que queriam ver abordados e resolvidos na assembleia de turma e as sugestões que a própria supervisora Joana dava. Tanto a supervisora como os formandos também faziam parte da assembleia e quem queria participar tinha que colocar o braço no ar, fosse aluno ou professor. Do discurso da supervisora subentende-se que os próprios elementos do grupo compreenderam como funcionava esta estratégia, fazendo parte da própria assembleia e participando também:

“[...] e eles próprios [referindo-se aos elementos do grupo] participaram, lembro-me perfeitamente uma vez ... o Pedro, e foi por causa de qualquer coisa que iria acontecer no Natal ... e que ele disse que discordava hum ... e propôs outra solução para a situação e participaram e viram como é que funcionava ... [E-Joana-1ºS].

Verificamos, mais uma vez, a **preocupação da supervisora Joana em desenvolver competências de cidadania nos formandos**, supondo-se a utilização de estratégias de formação que visam uma aprendizagem activa, reflexiva e experiencial.

Tal como refere a supervisora, quando estes formandos chegaram à sua sala de aula para iniciar a Prática Pedagógica questionavam-na se o facto de os alunos terem oportunidade de discutir e de participar na resolução dos problemas de forma cooperativa através da assembleia de turma se teria realmente, ou não, efeito no comportamento dos mesmos. Segundo a supervisora “*[...] eles próprios verificaram que aquela discussão entre os miúdos dava resultado [...] eles acabaram, por em Janeiro dizer que notaram que havia progresso de relacionamento entre eles ...*” [E-Joana-1ºS].

Acrescenta que os formandos também a questionavam se o facto de se dar a aos alunos “[...] *a oportunidade de fazer parte das decisões*” [idem] não poderia ser problemático quando transitassem para o 2º ciclo, caso esta dinâmica lhes fosse vedada.

Este facto revela **uma atitude de reflexão sobre as práticas de educação para a cidadania e também de compreensão relativamente à importância de uma gestão curricular participada e suportada por valores e atitudes democráticos.**

No que diz respeito às **regras que geriam o funcionamento democrático da turma**, estas já tinham sido estabelecidas no ano lectivo anterior, acrescentando igualmente, que os próprios alunos já as tinham interiorizado. Contudo, apesar de não terem sido estes formandos a estabelecerem as regras, refere a preocupação manifestada por eles em recordar de forma continuada as mesmas “*no início de qualquer trabalho, por exemplo, de grupo eram sempre lembradas [...] era sempre apanágio deles [...]*” [E-Joana-1ºS], apontando para uma gestão preventiva da sala de aula.

Relativamente ao **processo de gestão de conflitos**, a supervisora refere que, de uma maneira geral, estes formandos tinham a capacidade para gerir essas situações com autonomia, não necessitando, por isso, da sua intervenção. Acrescenta igualmente que no momento em que os elementos do grupo procuravam gerir as conflitualidades ocorridas em sala de aula, tinham a **preocupação em apelar para valores** como “*o respeito, a solidariedade*”, estimulando nos alunos os seus processos reflexivos, apresentando, para o efeito, exemplos onde estes valores se encontravam presentes: “*se eu não te ajudasse hoje, como é que fazias amanhã tu?* [...] [E-Joana-1ºS].

Também se torna evidente que a **estratégia predominantemente utilizada para a gestão dos conflitos era o diálogo interactivo**. A este propósito a supervisora relata um episódio passado com o Pedro:

“[...] uma vez aconteceu com o Pedro que ele perdeu mesmo a cabeça, [...] ele sentou-se no estrado e disse [...] vamos ter todos que nos sentar aqui ao pé de mim ... algo se está a passar, [...] e discutiu-se ali aquele assunto e sentaram-se cada um no seu lugar e foi uma maravilha para o resto do dia ... e discutiu-se porquê? estavam nervosos, porquê? por que razão é que estavam, assim? [...]” [E-Joana-1ºS].

Este episódio refere-se a uma situação de conflito entre o Pedro e os próprios alunos, pelo facto do comportamento dos mesmos estar a perturbar o decurso das actividades. Com o objectivo de gerir esta situação, o Pedro decidiu interromper a aula e dialogar com os alunos para que pudesse compreender melhor as razões subjacentes ao seu comportamento e encontrar, de forma partilhada, a solução para o problema. Constatamos que, tal como a sua supervisora, também para o Pedro todos estes momentos são entendidos como oportunidades para promover a educação para a cidadania, subentendendo-se uma **abordagem de natureza transcurricular e experiencial**, salientando-se a valorização de um clima de sala de aula positivo e aberto. Das atitudes manifestadas por Pedro destaca-se a sua disponibilidade e abertura para ouvir e dialogar com as crianças sobre o que as preocupa e a capacidade para gerir situações de conflito ocupando os alunos um papel activo e de co-responsabilização na gestão do problema. Estas características pré-profissionais e pessoais parecem confirmar o desenvolvimento de **competências de reflexão crítica coerentes com uma concepção e uma prática de educação para a cidadania perspectivada como um processo de participação activa e responsável dos alunos na tomada de decisões**.

Embora julgue que os três elementos deste grupo eram igualmente capazes de resolver as situações de conflito, a supervisora Joana considera “[...] *que foi sempre mais a Ana ... pronto, eu digo sinceramente ... eu acho ... preocupava-se mais com essas questões ... embora os outros falassem ...*” [E-Joana-1ºS].

Apresenta como hipótese explicativa para o facto destes formandos estarem tão despertados para as questões inerentes à educação para a cidadania, o contexto familiar de cada um deles, isto é, por um lado, o facto de estarem a estudar longe da família e, por outro, o facto de pertencerem a famílias numerosas.

“pelo historial familiar, pelo sacrifício que devem estar a fazer os três [...] em termos de afastamento familiar, porque não é fácil estar-se longe da família, não é, penso eu ...[...] eles também têm os três, penso eu, uma vivência familiar que também ajuda um pouco, o Pedro tem dez irmãos, oito ou nove irmãos [...] a Rita também tem oito, portanto [...] eu penso que eles os três hum ... pelas vivências anteriores, pelo ambiente familiar que eles próprios devem ter tido ... que

mais do que ninguém saberão os aspectos da cidadania, da tolerância, da, da, da solidariedade, da liberdade, da expressão” [E-Joana-1ºS].

Desta forma, parece que as vivências familiares prévias dos elementos do grupo terão de algum modo influenciado a sua postura dentro da sala de aula, a qual é descrita pela supervisora como uma **postura de tolerância, de solidariedade, de liberdade de expressão e de capacidade para ouvir o outro**. A supervisora enfatiza ainda o facto de terem promovido muito a amizade entre os alunos.

Apesar de ter referido que não tinha sido necessária a sua intervenção na fase interactiva para ajudar estes formandos a gerirem situações de conflito, admite ter intervindo noutras situações, principalmente quando se apercebia que os seus alunos estavam com dificuldade em compreender os conteúdos que os futuros professores estavam a explicar e também para ajudá-los quando verificava que se estavam a sentir perdidos e com dificuldades em gerir o momento de instrução, procurando, deste modo, **promover a competência para a resolução de problemas**:

“[...] muitas vezes quando eu fiz algumas intervenções com eles a trabalhar foi no sentido de clarificar quer os alunos que não estavam a perceber, quer o próprio estagiário que está no momento, no momento perdido [...]” [E-Joana-1ºS].

A este propósito a supervisora afirma que é fundamental ter alguma experiência profissional para perceber que, quando vários alunos sentem a necessidade de colocar questões para completar a tarefa proposta, é necessário nesse momento tomar a decisão de interromper o que se está a fazer para que o professor possa clarificar essas dúvidas. Só assim é que a actividade poderá seguir o seu curso sem sobressaltos, o que implica, da parte do professor, **capacidades de reflexão na acção**, permitindo-lhe tomar decisões e reformular o que estão a fazer enquanto o estão a realizar, influenciando o decurso da própria acção:

“[...] porque eles perdem-se, porque ouvem um comentário dali, outro comentário dali ... às vezes é preciso alguns anos de experiência para a gente saber ... que a certa altura a gente tem que parar tudo e dizer parou e agora temos que explicar a toda a gente” [E-Joana-1ºS].

Este facto remete para uma **estratégias de supervisão de orientação vertical** evidenciando-se as diferenças existentes entre a supervisora e os supervisados ao nível da experiência.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Sara

Ainda no que diz respeito às estratégias de **implementação curricular da área da educação para a cidadania**, os resultados relativos ao segundo semestre também apontam para estratégias que se prendem essencialmente com a **gestão da sala de aula**, nomeadamente, ao nível da assembleia de turma (já referenciada anteriormente no contexto da fase pré-activa), das regras para o funcionamento democrático da sala de aula, da gestão de conflitos, da participação dos alunos nas decisões curriculares, da gestão dos tempos livres dos alunos e a das diferenças individuais.

No que se refere à implementação de **regras** para o funcionamento democrático da sala de aula, a supervisora refere que os elementos do grupo tinham a preocupação de relembrá-las com regularidade, continuando estes formandos a manifestar, no segundo semestre, uma atitude de gestão curricular de natureza preventiva. Porém, é possível verificar a existência de diferenças na forma como cada um dos três elementos transpunha essas mesmas preocupações para a prática. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, a Ana tinha o cuidado de definir previamente com os seus alunos as regras de trabalho. Quanto ao Pedro, ao longo do semestre foi-se apercebendo da necessidade de as relembrar antes de dar início às actividades. No que diz respeito à Rita, embora reconhecesse a importância das mesmas, nem sempre conseguia pôr em prática estes procedimentos.

Porém, e como faz notar Sara, quando na fase interactiva se esqueciam destes procedimentos, nos momentos de reflexão imediatamente após as suas intervenções, tinham consciência de que teria sido mais fácil gerir o comportamento da turma se tivessem, no momento oportuno, lembrado as regras, admitindo mesmo a hipótese de que se tivessem dialogado e negociado previamente com os alunos esta questão, provavelmente a aula teria seguido um percurso diferente:

“[...] ao nível da prática, isso por vezes escapava e tanto é que depois reconheciam eu devia ter feito primeiro isto! se eu tivesse feito isto, se eu tivesse dialogado [...] primeiro com eles, negociado se calhar com eles determinadas situações [...] se calhar tinha conseguido outro percurso” [E-Sara-2ºS].

O facto dos formandos reconhecerem que, quando se esqueciam de relembrar as regras para o bom funcionamento da sala de aula, as actividades nem sempre decorriam da forma desejada, parece revelar capacidade, por um lado, para se **consciencializarem acerca da sua actuação educativa de modo a ser melhorada** e, por outro, para se assumirem como uma variável no processo, questionando a sua própria acção, reforçando o desenvolvimento de competências metacríticas que os futuros professores já parecem manifestar.

Segundo esta supervisora, as **situações de conflito emergentes no decurso da aula**, ocorreram muito pontualmente e, de uma maneira geral, prendiam-se com o comportamento de um ou outro aluno.

No que se refere à forma de gerir estas situações, verifica-se que a estratégia mais comumente utilizada pelos formandos continua a ser o **diálogo**. Por vezes, também complementavam esta estratégia com outras, como por exemplo, registando no quadro o nome dos alunos, utilizando grelhas de registo, ou mesmo estratégias com um carácter mais “punitivo”, impedindo, assim, o aluno em causa de ir ao recreio:

“pronto, tentavam gerir sempre mais através do diálogo, não é? ou de tomada de posições que fosse necessário tomar, sei lá ... hum ... agora [...] não vais ao recreio, se for preciso, ou [...] não vais ler a história, ou não vais fazer isto ... pronto, tomando algumas posições mas sempre na base do diálogo. [...] E tomar algumas atitudes que pudessem ter que ser tomadas, algumas posições em relação a determinados alunos, não é? Também faziam às vezes, tentavam com estratégias de registo ou escrevo no quadro a ver se controlo, ou faço uma grelha e registo quem é que teve hum ... para depois dar-lhes a mostrar, mas depois, lá está, isso era uma estratégia para depois vir ao diálogo” [E-Sara-2ºS].

Contudo, julgamos que este tipo de estratégias contrariam uma lógica de cidadania activa e responsável, sendo, por isso, fundamental que seja dada aos alunos a oportunidade

de se auto-implicarem na gestão do seu próprio comportamento e de participarem na definição das consequências pelo não cumprimento das regras de comportamento em alternativa a estratégias desta natureza.

Concluindo, embora no primeiro semestre estes formandos tenham manifestado a capacidade para gerir este tipo de situações com autonomia, no segundo parecem ter revelado alguma dificuldade em geri-las autonomamente. Apontamos como possível hipótese explicativa o facto de terem mudado de contexto de prática pedagógica e, nesse processo de mudança, terem transitado de uma turma de crianças do 4º ano de escolaridade, já com as regras interiorizadas, para uma turma com crianças do 1º ano ainda em processo de construção e interiorização das regras.

Porém, apesar dos três manifestarem alguma dificuldade em gerir estas situações imprevistas e pontuais, a supervisora considera que existiam diferenças nas suas posturas, devido essencialmente a algumas características individuais que contribuem para a definição de um perfil de competências individualizado⁴, apontando a Ana como aquela que, dos três, apresentava um perfil que lhe permitia gerir com mais eficiência estas situações imprevistas.

Assim, e no que diz respeito à Ana, a supervisora refere o facto de considerar que apresentava uma maior maturidade o que, na sua opinião, *“é um factor muito importante”* [E-Sara-2ºS]. Considera também que tinha a capacidade para estar atenta à simultaneidade de acontecimentos que decorrem na sala de aula o que lhe permitia identificar oportunamente os focos problemáticos e resolvê-los em tempo útil com firmeza, com segurança, com calma e sem levantar a voz. Tal evidência demonstra a capacidade da Ana para observar e gerir mais do que um acontecimento ao mesmo tempo, bem como para tomar decisões em tempo oportuno:

“sabe que a Ana tinha sempre mais aquela presença [...] alguma característica específica dela, dela que eu não sei, na maneira de estar ... numa determinada calma, numa determinada firmeza [...] ela era assim, não levantava o tom de voz ... e, e depois era assim, era capaz de abarcar tudo

⁴ As diferenças ao nível da postura e da gestão da sala de aula referenciadas pela supervisora Sara foram constatadas pela investigadora, enquanto supervisora institucional, nos momentos em que se deslocou à escola para observar as intervenções dos formandos em contexto de sala de aula, e conforme também constam nos registos do *teaching portfolio* da investigadora.

[...] nada lhe escapava e era capaz de dizer assim, pronto, há ali um foco problemático, então eu paro e vou tentar resolver, mas resolver com uma determinada calma, uma determinada postura, um determinado tom de voz que fazia com que aquilo acabasse mesmo. pronto, os outros, às vezes, não conseguiam esse ... esse feedback tão estável” [E-Sara-2ºS].

Acrescenta o facto da Ana ser capaz de perceber quando é que a motivação dos alunos começava a decair, gerindo com flexibilidade essas situações, mesmo que não tivessem sido pensadas na fase pré-activa:

“[...] a Ana sabia muito bem ver isso, meter actividades, mesmo que não estivessem na planificação, não é, porque muitas vezes não estavam ... algumas vezes não estavam ... punha-os a cantar uma cantiga, depois retomava o assunto ou mudava de assunto [...] e aproveitava assim para fazer as quebras [...]” [E-Sara-2ºS].

Subentendemos neste perfil uma profissional aberta à informação emergente da própria prática, capaz de “dialogar” com as situações, tomando decisões em tempo oportuno com autonomia a fim de ultrapassar as situações sentidas como problemáticas, **confirmando uma prática de gestão curricular flexível⁵**.

Em relação à Rita, a supervisora afirma que, na sua opinião era “*mais menina [...] com alguma dificuldade, às vezes até, em manifestar o que sente, o que pensa. E portanto, isso que se reflecte [...] na prática [...] e na postura na sala de aula*” [E-Sara-2ºS]. Refere, ainda, tratar-se de uma pessoa um pouco tímida e insegura e com dificuldades em decidir sobre o que fazer e como fazer para resolver as situações problemáticas, postura esta percepcionada pelas crianças:

“tinha a ver, quanto a mim, com características pessoais de alguma timidez e depois com alguma insegurança e, lá está, alguma incapacidade em gerir as coisas no momento certo, mas que tinha, para mim prendia-se muito ... em dar a resposta no momento certo, no momento certo ... e que se prendia muito com essa timidez, esse faço ou não faço, ajo, não ajo, como é que eu vou fazer? ... Pronto, alguma insegurança que não estava, pronto, não se mostrava ali a pessoa tão segura do

⁵ Estas características da Ana foram também observadas pela investigadora, na qualidade de supervisora institucional, quando se deslocou à escola para observar as suas intervenções em contexto de sala de aula nos dias 19 de Março, 2 de Abril e 7 de Maio de 2003.

que é que, das atitudes a tomar [...] e isso parecendo que não as crianças apanham [...]”[E-Sara-2ºS].

Verificamos também que apesar de apresentar estratégias inovadoras e de forma estruturada ao nível da fase pré-activa, no momento de as implementar manifestava dificuldades em gerir o processo. Esta postura da Rita acabava por ter efeitos no próprio comportamento dos alunos:

*“eu acho que a Rita teve também alguma dificuldade ... em tornar as coisas mais apelativas ... foi sempre mais, um bocadinho mais apagada [...] não transmitia tanta energia nas situações [...] era a maneira como se calhar ela estava [...]e como tinha mais dificuldade parece **que as coisas morriam** mais, parece que a postura dela era uma postura mais ... hum ... como dizer ... sem tanta garra [...] porque não era que ela não planificasse, que ela não estruturasse as coisas como os outros, não as trouxesse pensadas ... [...] que também não fossem as estratégias criativas que ela trazia! era **a maneira depois, de as, de as pôr em prática**”* [E-Sara-2ºS].

A supervisora compara ainda a Rita com a Ana e com o Pedro, referindo que estes dois colegas tinham mais facilidade em cativar os alunos para as actividades: *“eu acho que os outros dois conseguiam mais fazer isso ...”* [E-Sara-2ºS]. No que se refere ao Pedro, afirma, ainda, que se verificou uma evolução na sua postura, ao longo do semestre, quanto à forma de lidar com estas situações imprevistas:

“o Pedro, no início estava muito agitado. só quando ele depois conseguiu repor a calma, parar, pensar é que começou a gerir melhor [E-Sara-2ºS].

Deste modo, constata-se que quando a supervisora intervinha na fase interactiva, fazia-o com o objectivo de **promover a competência para a resolução de problemas**, ajudando os formandos a gerir as situações de conflito que por vezes emergiam.

Tal como já se observou em situações anteriores, a necessidade de intervenção por parte da supervisora na gestão desta situações **não era igual com os três elementos do grupo**. Assim, e no que diz respeito à Ana, verificamos que não constituiu, para si, fonte de preocupação, considerando-se como hipótese explicativa para este facto o seu perfil de

competências anteriormente referido. Quanto ao Pedro, a sua evolução levou a que, ao longo do seu percurso, a necessidade de intervenção fosse diminuindo. Em relação à Rita, a sua intervenção para gerir as situações imprevistas relativas ao comportamento dos alunos eram mais frequentes. Justifica esta necessidade argumentando que *“era necessário fazer com que a turma acalmasse muitas vezes porque ela não conseguia”* [E-Sara-2ºS], devido às características pessoais da mesma. Observamos ainda que, embora a Rita se tivesse consciencializado das consequências que a sua postura tinha nos alunos, e apesar do seu progresso, no final do segundo semestre, ainda não tinha superado totalmente esta questão ao nível das práticas. No entanto, é de salientar que na perspectiva da supervisora Sara, e na mesma linha do que também foi referido pela supervisora Joana, há determinadas características pessoais que só se desenvolvem com o tempo e com a experiência, reconhecendo a maturidade como um factor importante:

“também eu tenho, acredito que ... uns mais velhos, uns já com uma maturidade, com experiência de vida, tudo o que terá um bocado influência aí e que são características pessoais que se calhar só com o tempo se adquirem e se ganham” [E-Sara-2ºS].

Em relação à **participação e integração das propostas dos alunos nas decisões curriculares** para a turma, a supervisora considera *“[...] que foram os três que se empenharam nisso e que depois conseguiram integrar os interesses dos alunos no projecto em si [...]”* [E-Sara-2ºS]. A este propósito a supervisora apresenta alguns exemplos de situações em que as actividades e os conteúdos a serem trabalhados foram decididos pelos próprios alunos:

[...] por exemplo, quando se foi estudar as formigas foi porque se partiu «e se fossemos estudar um animal? qual deles?» [...] foram os alunos que, que eles fizeram mesmo uma votação, que quiseram «não, queremos sobre as formigas»” [E-Sara-2ºS].

A supervisora argumenta que nesta fase (2º semestre), os alunos da turma já tinham atingido um determinado nível de autonomia, sendo já capazes de manifestarem as suas preferências e de participar nas decisões curriculares que diziam respeito à vida da turma.

A supervisora refere ainda que a participação dos alunos nas decisões curriculares podia ocorrer quer na **assembleia de turma**, quer no próprio momento quando os assuntos estavam a ser trabalhados, exemplificando: *“e agora o que vamos fazer daqui? e agora como vamos continuar o trabalho? vamos parar nisto ou vamos andar para outros assuntos? então, o que vamos querer fazer?” não é?* [E-Sara-2ºS].

Concluimos que os três formandos manifestavam capacidade para fomentar a participação dos alunos nas decisões acerca das actividades a desenvolver na sala de aula, corroborando o desenvolvimento de **práticas de gestão curricular participadas**.

Ao nível da gestão e organização curricular da sala de aula, os futuros professores procuravam estimular a autonomia dos alunos essencialmente através de estratégias para a **gestão dos “tempos livres”**. A supervisora refere que, ao nível da gestão dos tempos livres, este grupo deu continuidade ao trabalho desenvolvido com estes alunos no primeiro semestre pelo grupo B, pensando em alternativas para aqueles alunos que terminavam mais rapidamente as tarefas propostas, subentendendo-se **uma prática de gestão curricular preventiva**.

Estes formandos tinham também a preocupação em apelar para determinados valores e atitudes em certas situações, nomeadamente, a cooperação e o respeito. No que diz respeito às estratégias de cooperação, estas eram fomentadas essencialmente através do incentivo à inter-ajuda entre os alunos com um ritmo mais rápido e aqueles que manifestavam mais dificuldades, embora a supervisora reconheça que nesta fase nem sempre é fácil o desenvolvimento da cooperação devido às características egocêntricas das crianças deste grupo etário. Refere que, muitas vezes, nestas situações, se tornava necessário apelar para a necessidade de se respeitar o Outro, na medida em que os alunos mais rápidos na realização das aprendizagens nem sempre compreendiam o facto de alguns colegas manifestarem dificuldades:

“[...] normalmente eles tentavam apelar sempre um bocado para a cooperação, não era? era os que estavam mais adiantados tentar ajudar os que não estavam tão adiantados ou que tinham mais alguma dificuldade, o que às vezes era um bocadinho difícil de gerir porque nesta fase as crianças são um bocadinho egoístas, um bocadinho egocêntricas e muitas vezes, como é que eu quero dizer, eles às vezes são um bocadinho cruéis uns com os outros ... e lá está, muitas vezes vinham lá está

outra vez a cidadania, os valores no diálogo aqui, que muitas vezes era preciso apelar para o respeito, pela diferença daquele colega, pela lentidão daquele colega ou pela dificuldade em perceber determinado assunto daquele colega que às vezes os outros que têm um raciocínio mais rápido não entendem e lá está, continuamos com as diferenças na maneira de gerir isso” [E-Sara-2ºS].

A este propósito, refere outra vez que o Pedro e a Rita, relativamente à Ana, também manifestavam mais dificuldade na gestão destas situações. Considera que a Ana geria mais facilmente essas situações na medida em que procurava promover a autonomia dos alunos, através da definição de regras de trabalho, estimulando a cooperação entre os alunos ao solicitar aos mais rápidos que ajudassem os colegas que ainda não tinham terminado as suas tarefas, para além da sua capacidade para estar atenta à simultaneidade de acontecimentos que ocorriam dentro da sala de aula, conforme já se referiu anteriormente. Esta atitude de gestão preventiva permitia-lhe estar mais disponível para prestar atenção aos alunos com mais necessidades. No que diz respeito ao Pedro, a supervisora considera que *“tinha momentos que conseguia e outros momentos nem sempre [...]”* [E-Sara-2ºS]. Relativamente à Rita, a supervisora entendia ser o elemento do grupo que manifestava mais dificuldade na gestão das diferenças individuais dos alunos, possivelmente em consequência da sua dificuldade em gerir a sala de aula de uma maneira geral, aspecto este também já referido anteriormente.

Subentendemos, também, que apesar das diferenças entre os três formandos, todos tinham a preocupação em gerir as diferenças individuais, procurando respostas diferenciadas e adequadas em função das características dos alunos. A supervisora acrescenta que a gestão das diferenças individuais acabou por ser facilitada na medida em que **cada um dos elementos tinha o apoio dos colegas**, admitindo que se se encontrassem sozinhos na sua sala de aula, teriam mais dificuldade em gerir este tipo de situações.

7.3.2.3 FASE PÓS-ACTIVA

- **Tópicos abordados ao nível da reflexão**

- a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Joana**

No que diz respeito à reflexão sobre as intervenções realizadas pelos elementos do grupo A, constata-se que esta era feita diariamente, no final do período lectivo, podendo estes momentos de reflexão ter uma duração aproximada de 30 a 60 minutos. O tempo dedicado a estas reuniões diárias deve-se em grande parte ao facto da supervisora estar “*disponível para estar com eles*” [E-Joana-1ºS].

Estas reuniões diárias tinham como finalidade **promover a reflexão**, analisando e avaliando a actuação educativa de cada uma dos elementos do grupo **com o objectivo melhorá-la em tempo oportuno**. A supervisora reforça ainda a sua preocupação em verificar os efeitos da reflexão nas intervenções seguintes:

*“[...] portanto, no dia seguinte eu tinha a certeza de que aquilo que não foi aprofundado ia ser, porque se não fosse eu estava lá com o olho aberto, que era o que eu dizia, se isso que me está a dizer hoje, os três, não fez, e se eu amanhã estiver a ver, os meus olhos vão começar a piscar, vão estar muito abertos ... portanto, era feita essa avaliação **todos, todos os dias**”* [E-Joana-1ºS].

Este aspecto mostra mais uma vez que, apesar do estilo de supervisão desta supervisora cooperante ser predominantemente colaborativo, quando entende ser necessário assume intencionalmente um estilo mais **directivo**, como já se viu anteriormente a propósito da fase pré-activa.

A supervisora acrescenta ainda que “[...] *era dado o incentivo, quando havia a lágrima no canto do olho [...]*” [E-Joana-1ºS], sendo possível inferir que, ao reflectir com os elementos grupo sobre as suas experiências e sobre as percepções que delas tinham, a supervisora mostra-se sensível aos sentimentos dos elementos do grupo, procurando proporcionar-lhes, quando necessário, **suporte emocional** do foro pessoal e humano, nomeadamente ao nível psicológico.

Verificamos igualmente que, de uma maneira geral, eram os próprios alunos futuros professores que diariamente tomavam a iniciativa de iniciar o processo reflexivo sobre a sua acção, no final do período lectivo: “[...] *partia sempre deles, eu nunca lhes dei nenhuma papa feita, [...]*” [E-Joana-1ºS]. Esta iniciativa era apreciada pela supervisora pois, na sua opinião, os professores têm de ser capazes de analisar a sua acção e de se analisar a si próprios para poderem melhorar. Contudo admite que, por vezes, os elementos do grupo manifestavam ainda dificuldade no processo de consciencialização, sendo necessário proporcionar-lhes algumas pistas para que, eles próprios, lá chegassem, **promovendo, assim, a reflexão**. Quando estas pistas não eram suficientes, **assumia novamente uma postura mais directiva**:

“quando eles lá não iam, [...] quando eles, depois de dizer isto, isto e isto e depois aquele erro ortográfico que estava no quadro e não me falaram dele? ... eu disse, vocês pensam que eu sou cega ou quê? Eu não sou cega, eu vi ... então era daqueles que eles queriam ocultar, não é? [...] [E-Joana-1ºS].

No que diz respeito aos assuntos mais referenciados nas reuniões de reflexão sobre a acção, a supervisora menciona a **necessidade de gerir as diferenças individuais dos alunos**:

“as dificuldades eram realmente em apoiar os meninos que estavam num outro nível, não é? [...] eles dizem sempre que é muito complicado, todos os estagiários, não é, é dar resposta a uns e aos outros mais atrasados ... «o que é que a gente faz, professora?» [...] Eles referiram isso, essas questões” [E-Joana-1ºS].

Deste modo, depois de um processo de reflexão em que o grupo A se consciencializou da necessidade de encontrar respostas educativas adequadas à singularidade de cada aluno, **os elementos do grupo procuraram implementar estratégias curriculares diferenciadas de modo a promover um ensino individualizado**:

“[...] e, depois na prática tiveram que arranjar alternativas para eles, principalmente para os mais adiantados e, também para os outros [...] então, há que fazer trabalho diferente e as perguntas, e as fichas [...] foram alteradas, não eram iguais [...] a uns exigia-se de uma maneira e a outros exigia-se de outra” [E-Joana-1ºS].

A importância que esta supervisora atribui a uma **gestão curricular flexível** parece ser claramente **compreendida pelos formandos**, embora se verifique que, no semestre seguinte, tenham manifestado mais dificuldade nessa gestão como foi evidenciado anteriormente, no contexto da fase interactiva, a propósito do processo desenvolvido com a supervisora Sara.

Outro dos tópicos abordados ao nível da **reflexão sobre** a acção relacionava-se **com as consequências éticas que as intervenções dos elementos do grupo poderiam ter sobre os alunos**, apresentando a supervisora, a este propósito, um episódio ocorrido na sala de aula com a Ana:

“[...] verificou-se um caso, quando a Ana uma vez teve uma atitude mais ... mais incorrecta, entre aspas, não é, com o M., e que houve ali aquela coisa de se respeitar o outro, não é, e não se saber o que se está a passar ...” [E-Joana-1ºS].

Esse episódio refere-se a uma situação de conflito ocorrida entre três alunos, tornando-se necessária a intervenção de Ana para a sua gestão. Porém, a estratégia por si utilizada para gerir esse conflito não foi a mais adequada, pois limitou-se a zangar-se com um dos três alunos, que por sinal, não era o responsável pela situação gerada, sem ter procurado perceber o que se tinha passado na realidade, não se mostrando, no momento, disponível para ouvi-los:

“ela ralhou-lhe a ele e [...] não tinha sido ele que tinha proporcionado a situação, não é? E atirou-se a ele porque estava ali no sítio e portanto, não perguntou primeiro o que é que se tinha passado, como é que era ... agiu espontaneamente logo ali ... e o miúdo disse-lhe que não tinha sido e ela mesmo assim insistiu [...]” [E-Joana-1ºS].

A supervisora refere também que:

“[...] o próprio miúdo sentiu porque não estão habituados, não estavam habituados a isso” [E-Joana-1ºS].

Acrescenta ainda que, na sua perspectiva, nas **situações de conflito**, pode ser necessário parar o trabalho que se está a realizar para que os mesmos sejam geridos de forma cooperada:

*“[...] é que os conflitos, têm que se parar a turma se for preciso ... cidadania é isso, para mim é isso, é que, às vezes um grupo terá que ajudar o outro [...] está-se a dar Língua Portuguesa mas surge um conflito, há um problema para resolver, **há um beijo para se dar a um amigo**, uma amiga que se zangou com outra, há que parar a aula, e nessa altura [...] eu disse-lhes sempre que **conversar com os alunos sobre tudo o que a gente possa conversar nunca é perder tempo, eu acho**” E-Joana-1ºS].*

Confirma-se, assim, a utilização do **diálogo interactivo e a gestão participada dos conflitos** como estratégias privilegiadas pela própria supervisora para a implementação da área da educação para a cidadania. Por outro lado, constata-se que a estratégia utilizada pela Ana para gestão do conflito não se coadunava com o clima de sala a que os alunos desta turma estavam habituados, ou seja, um clima positivo onde alunos e professor gerem de forma partilhada os problemas. Contudo, no final do dia, quando os formandos e a supervisora se reuniram para reflectir sobre as intervenções da Ana⁶, verifica-se que, após ter-lhe sido explicado o que de facto se tinha passado, **Ana se consciencializou dos efeitos da sua intervenção sobre os alunos**:

⁶ Este episódio relatado pela supervisora Joana ocorreu no dia 6 de Dezembro de 2002 e encontra-se videogravado. Com efeito, a Ana revelou uma certa ansiedade em ter acesso à videogravação da sua aula, solicitando-a com insistência à investigadora para que a pudesse ver rapidamente. Também na reunião de supervisão realizada com a investigadora, na qualidade de supervisora da Universidade, a Ana não se mostrou muito receptiva em abordar este episódio referindo que já o tinha discutido com a sua supervisora cooperante afirmando estar consciente de que deveria ter dialogado com os alunos para compreender o que se estava a passar evitando, assim, uma situação de injustiça. Pela forma como a Ana reagiu deixou claro para a investigadora o quanto este episódio tinha sido significativo para si, deixando igualmente clara a relação de proximidade que sentia com a supervisora Joana, aspecto este que já tinha vindo a ser percebido pela própria investigadora.

“[...] só depois ao fim do dia é que tomou consciência junto connosco e com ela própria o que é que se tinha passado com o M. e com o F. e com aquele grupo e nós estivemos a explicar-lhe, situação [...] pronto, ela, ela teve consciência e reflectiu que aquilo não era correcto, não é? [...]”
[E-Joana-1ºS].

A supervisora acrescenta ainda que este episódio permitiu igualmente reflectir sobre a importância destes momentos para promover valores como o respeito, deixando igualmente claro que se trata de uma supervisora cooperante que procura, por um lado, **promover a reflexão apoiando o aluno futuro professor no confronto com problemas que necessitam de ser decodificados para poderem ser resolvidos** e, por outro, estimula a **resolução de problemas** estando atenta à **riqueza que pode emergir da consciência de se terem cometido erros**:

“[...] aí, por exemplo, nesse caso, ela disse, era um aspecto de, realmente, de respeito, não é, podia-se aproveitar para os conflitos, como é que se resolve um conflito, se é à chapada, se é à pancada, se como é que é ou se é a conversar ... podias aí ter aproveitado para explorar o aspecto da cidadania e ela depois teve consciência depois ao fim da tarde [E-Joana-1ºS].

Este **processo de consciencialização** levou, no dia seguinte a Ana a procurar os alunos envolvidos do conflito para dialogar com eles sobre o sucedido e a reconhecer o contributo desta situação para o seu crescimento pessoal e profissional:

*“ aliás, ela depois, na hora do intervalo no dia seguinte, esteve a falar com os intervenientes [...] ela chamou os três à hora do intervalo e esteve a conversar com eles, com o M., com o F. e com o D., que foram os três, hum ... e, e ela diz, eu cresci com eles os três ...portanto, **eles deram-me uma lição...**” [E-Joana-1ºS].*

Através da análise deste episódio é também possível perceber no comportamento de Ana a presença de uma atitude de abertura de espírito ao admitir, de forma consciente, a possibilidade de erro, e por outro lado, uma atitude de responsabilidade, que implica a ponderação cuidadosa das consequências sociais e éticas da sua intervenção, atitudes estas necessárias para a acção reflexiva. Remete também para a **dimensão oculta do currículo**,

na medida em que as acções do professor são geradoras de aprendizagens, nomeadamente ao nível dos valores, que à partida poderiam não fazer parte das intenções do professor.

Tal como refere a supervisora “*a partir dali serviu para os três [...]*” [E-Joana-1ºS], inferindo-se que este episódio constituiu um momento de aprendizagem para os três elementos deste grupo.

Ainda ao nível da **reflexão sobre as consequências éticas que as intervenções dos elementos do grupo poderiam** ter sobre os alunos, a supervisora refere que, por vezes, esta preocupação surgia pelo facto de não haver ainda um conhecimento total dos alunos por parte do grupo, verificando-se, assim, o reconhecimento da necessidade de conhecer os alunos tanto no plano social e económico, como familiar como um aspecto fundamental para a qualidade da relação educativa. Justifica-se desta forma a **importância da fase de observação dos contextos de acção no início da Prática Pedagógica** de modo a que os formandos possam melhor compreender os seus alunos

a) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Sara

Do mesmo modo que a supervisora Joana, também com a supervisora Sara se verifica a preocupação em **promover a reflexão**, ajudando os formandos a **reflectir sobre as suas intervenções educativas**. Esta era feita diariamente e ocorria geralmente quando os elementos do grupo terminavam a sua intervenção na sala de aula. Estes momentos de reflexão, de 15 a 30 minutos, tinham como finalidade analisar a actuação educativa de cada um dos elementos do grupo **de modo a que pudessem melhorá-la** em tempo oportuno:

*“porque no fim da aula havia sempre aqueles pontos, que às vezes a gente não diz que é um quarto de hora acabava por ser às vezes meia hora, [...] pronto, na **situação a quente** havia sempre muitas situações de diálogo e de conversa sobre o que devia ter sido ou que não devia ter sido”* [E-Sara-2ºS].

Concluimos que a **estratégia de reflexão** utilizada por esta supervisora se desenvolvia em dois níveis: um primeiro nível de reflexão que ocorria imediatamente após

as intervenções dos alunos futuros professores e um segundo nível de reflexão diferida que ocorria nas reuniões semanais de reflexão sobre e para a acção, aspecto já referido anteriormente.

Um dos aspectos mais abordados na fase pós-activa prendia-se com a **gestão do tempo e com a gestão do comportamento dos alunos**. De acordo com a supervisora, o Pedro e a Rita tinham mais dificuldade em gerir o tempo do que Ana. Na sua perspectiva esta dificuldade ocorria como consequência da dificuldade manifestada na gestão do comportamento da turma, em particular com a Rita, aspecto já referido a propósito da fase interactiva.

Ainda em relação à **reflexão sobre a acção**, a supervisora Sara refere, tal como a supervisora Joana já tinha referido, que os elementos do grupo manifestavam capacidade para se consciencializarem acerca dos aspectos a melhorar na sua intervenção, continuando a tomar a iniciativa de a procurar com o objectivo de encontrarem em conjunto uma solução para os problemas.

Verificamos assim uma atitude activa por parte dos alunos futuros professores no pedido de colaboração do supervisor para a análise das situações problemáticas, sendo, assim, o supervisor um elemento de apoio e de recurso que está à disposição para **os apoiar no confronto com os problemas reais e para os ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas**, verificando-se, mais uma vez, a preocupação por parte da supervisora em **promover a reflexão e a resolução de problemas**.

No que diz respeito à **reflexão e questionamento sobre as consequências éticas das acções dos elementos do grupo** no comportamento dos alunos, esta questão não se colocava tanto com a Ana. No que diz respeito à Rita, a supervisora, dá a entender que a necessidade de reflectir por vezes sobre os efeitos das suas atitudes no comportamento dos alunos se prendia essencialmente com o facto da Rita ser uma pessoa mais insegura. Relativamente ao Pedro, a supervisora refere que, muitas vezes, ele próprio se questionava, tendo em conta o contexto actual da nossa sociedade (subentendendo-se as questões da pedofilia), se as suas atitudes de afecto para com as crianças seriam bem interpretadas, sobretudo quando era solicitado por elas:

“[...] eu até me estou a lembrar de uma situação, que me recordo do Pedro, como homem ... e com o contexto actual que existe na nossa sociedade ... de homens a lidar com crianças, de ter receio de tomar determinadas atitudes, mesmo quando era solicitado pelas crianças [...] e de ficar muito inseguro no «que é que eu faço?» [...] «interpretam bem a minha ... a minha maneira de agir? Não interpretam bem?»[...] no contexto actual da nossa sociedade era um bocado complicado para ele” [E-Sara-2ºS].

Em relação ao processo de consciencialização dos aspectos a melhorar ao nível da acção, apesar dos elementos do grupo terem a capacidade para se consciencializarem dos pontos fortes e das fragilidades de cada um, não significava que depois na prática fossem sempre capazes de ultrapassar essas mesmas fragilidades:

“[...] eu acho que reflectir, reflectiam todos, que sabiam onde é que eram os pontos fracos deles e os pontos fortes hum ... sabiam onde é que tinham mais dificuldade em pegar e que isso sabiam ... pronto, depois era a questão de gerir ou não gerir e de continuar a ser capaz de ver tudo e de estar atento a todas as situações para poder ver quando é que o interesse diminuía ou quando ele aumentava [...]” [E-Sara-2ºS].

7.3.3 Síntese dos resultados preliminares do Caso A

No Quadro 7.19 apresentamos uma síntese dos resultados preliminares no que diz respeito ao caso A.

Quadro 7.19

Síntese dos resultados preliminares: Caso A

Fases do ciclo <i>Práxico</i>	Eixos temáticos	Resultados
FASE PRÉ-ACTIVA	Calendarização e objectivos das reuniões de reflexão para a acção	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os formandos no processo de planificação. - Reflectir, de forma diferida, sobre a acção desenvolvida ao longo da semana. - Estratégias de formação de natureza pedagógico-didáctica. - Práticas curriculares de gestão flexível
	Gestão do processo de planificação curricular genérico das intervenções dos formandos	<ul style="list-style-type: none"> - Passagem de práticas reprodutoras assentes na imitação para práticas progressivamente mais autónomas, flexíveis e criativas. - Estratégias de formação e de supervisão estimuladoras da autonomia, da experimentação, da resolução de problemas e da colaboração entre os formandos.
	Tipo de abordagem curricular privilegiado ao nível da planificação curricular genérica	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem curricular de natureza integrada.
	Gestão do processo de planificação curricular da área específica da educação para a cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Decisões curriculares intencionais espontâneas. - Estratégias de formação e de supervisão com vista ao desenvolvimento de competências de cidadania nos formandos através do estímulo à reflexão.
FASE INTERACTIVA	Estratégias de implementação curricular da área específica da educação para a cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação curricular através de estratégias ao nível da gestão da sala de aula (assembleia de turma, regras para o funcionamento da sala de aula, gestão partilhada dos conflitos, diálogo interactivo, gestão do tempo livre dos alunos a participação dos mesmos nas decisões curriculares da turma, individualização do ensino) - Práticas curriculares de gestão participada. - Estratégias de formação e de supervisão com vista ao desenvolvimento de competências de cidadania nos formandos através de uma aprendizagem activa, reflexiva e experiencial.
FASE PÓS-ACTIVA	Tópicos abordados na reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão crítica sobre as intervenções dos formandos. - Apoio emocional do foro pessoal e humano. - Estratégias de formação e de supervisão estimuladoras do desenvolvimento das competências crítico-reflexivas e de uma atitude de questionamento sobre as práticas de educação para a cidadania - Estilo superviso predominantemente colaborativo, assumindo estrategicamente, em determinados momentos um estilo mais directivo, (em particular a supervisora Joana) / estilo reflexivo <i>não standard</i> - Tópicos mais abordados: gestão das diferenças individuais, gestão do tempo, gestão do comportamento dos alunos, consequências éticas das acções dos formandos nos alunos, gestão da assembleia de turma, gestão dos conflitos.

CASO B

7.3.4 Apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Sara e Joana a propósito do Grupo B

7.3.4.1 FASE PRÉ-ACTIVA

- **Calendarização e objectivos das reuniões de reflexão para a acção realizadas entre os alunos futuros professores e as respectivas supervisoras cooperantes**

No que diz respeito a este eixo temático, também com este grupo, as reuniões semanais de reflexão para a acção ocorriam normalmente a meio da semana. A sua principal finalidade continuou a ser a planificação das intervenções futuras dos formandos com o apoio das supervisoras:

“Normalmente planificávamos a meio da semana. tínhamos a quarta-feira ... de uma semana para a outra. portanto ... sempre com uma semana de antecedência.” [E-Sara-1ºS].

*“era mais ou menos à quinta, entre a quinta e a sexta-feira que eles me propunham algumas coisas. [...] à quinta-feira tirávamos umas ideias gerais, no que é que nós havíamos de avançar na semana seguinte ... e depois eles reflectiam sobre aquilo e **ficavam várias propostas em aberto**, não é? ... na sexta ... «ó professora, pensei assim, assim, assim», normalmente levavam a lápis, «eu pensei assim, fazer assim» ...” [E-Joana-2ºS].*

No que diz respeito à supervisora Joana, verifica-se que, após a decisão relativamente aos conteúdos curriculares a serem trabalhados, dava aos formandos a oportunidade de pensarem por si próprios nas estratégias e nas actividades que considerassem mais adequadas para trabalhá-los com os alunos, ficando os mesmos de lhe apresentar, no dia seguinte, uma planificação mais estruturada. Observa-se, assim, e tal

como já se tinha constatado anteriormente, uma atitude de **incentivo à autonomia dos formandos ao proporcionar-lhes a liberdade para fazer escolhas e tomar decisões**.

Quanto à supervisora Sara, verificamos novamente que estas reuniões também tinham como objectivo **promover a reflexão sobre o trabalho realizado**, subentendendo-se uma preocupação em prestar um *feedback* construtivo, sobre o mesmo, em tempo oportuno, de modo a que a qualidade das práticas dos futuros professores pudesse ser melhorada:

“[...] tínhamos que vir sempre fazer uma interligação com o que se tinha feito na semana anterior para depois se programar para a semana seguinte, portanto, havia sempre duas componentes, primeiro, fazer uma crítica construtiva e uma reflexão sobre o que estava feito e depois então fazer a planificação para a semana seguinte” [E-Sara-1ºS].

- **Gestão do processo de planificação curricular genérica das intervenções dos alunos futuros professores**

a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Sara

No primeiro semestre, e no que se refere à **planificação curricular genérica das intervenções** dos formandos, embora os mesmos pudessem trazer para estas reuniões já algumas sugestões para as suas intervenções, a maior parte das propostas eram sugeridas pela supervisora Sara, acrescentando a mesma que os elementos do grupo, contrariamente àquilo que desejaria, se cingiam muito às suas orientações:

“[...] eles estavam, [...] um bocadinho dependentes ... de ... portanto, eu dava umas dicas e depois ficava à espera que eles me apresentassem outras coisas ... e eles, e isso foi isso que eu achei, muito presos às dicas, e sem quererem atirar-se muito, para serem eles a dar ...” [E-Sara-1ºS].

Subentende-se, deste modo, que **as estratégias de intervenção seleccionadas eram idênticas às da supervisora**, o que sugere uma atitude de **imitação** por parte dos formandos, manifestando pouca autonomia nas suas propostas. Contudo, a supervisora

revela o **desejo de que fossem os próprios formandos a tomar a iniciativa**, dando igualmente a entender que, a este nível, o grupo B ficou aquém das suas expectativas:

“ eu tentava sempre que eles me trouxessem as novidades, ficava à espera [...] pronto, às vezes ficava assim um bocadinho hum [...] desiludida porque achava que eles tinham potencialidade para mais [...] acabava por, por vezes ter que ... que dizer, olha e se ... fizéssemos isto? Mas quer dizer, achei que tive que fazer muitas vezes isso [...] eu achei que lhes faltou o salto e dizer assim: eu sou autónomo, eu faço” [E-Sara-1ºS].

Depreende-se que os formandos, embora, segundo a supervisora, tivessem capacidade para desenvolver práticas mais criativas e com autonomia, manifestaram dificuldade em conquistar alguma emancipação nesta fase. Na opinião da supervisora esta atitude devia-se a um certo “[...] medo de que a estratégia que eles escolheram, não resultasse e eles tinham medo de prejudicar a turma [...] [E-Sara-1ºS], na medida em que os próprios formandos “[...] achavam que eram um pouco inexperientes [...] [idem].

A supervisora procura **estimular a autonomia e a experimentação**, dando-lhes a entender que “[...] se estás aqui é porque depois isso se pode consertar ...”. Contudo, apesar de lhes ter assegurado que **ela estaria sempre presente para os ajudar a resolver os problemas**, na eventualidade de algo não correr como tinha sido previsto inicialmente, “[...] eles continuaram, a ter aquele receio de se lançar [...]” [E-Sara-1ºS].

Para além desta insegurança manifestada por estes formandos, e que se prendia com o seu perfil pessoal, apontamos como principal factor explicativo para esta atitude de dependência, o facto de se encontrarem no momento a iniciar as suas primeiras experiências de prática pedagógica. A própria supervisora reconhece que “*era o primeiro semestre, e que as coisas aí são um bocadinho mais complicadas*” [E-Sara-1ºS]. Acresce, ainda, o facto destas primeiras experiências terem sido desenvolvidas junto de um grupo crianças que, também elas, se encontravam a iniciar um 1º ano de escolaridade “*e como é um primeiro ano [os formandos] assustam-se mais*” [idem]. Com efeito, é quando as crianças entram para o 1º ano que iniciam a aprendizagem formal da leitura e da escrita e, o facto de ainda não dominarem estes instrumentos de aprendizagem, pode, por vezes, tornar o leque de estratégias e de actividades a propor aos alunos mais limitado:

“[...] eu estou convencida que se fosse um ano mais avançado é mais fácil gerir esse imprevisto porque o aluno já tem outra posição em que, pronto, eles acham que há outra flexibilidade e que ali que eles ainda não sabem ler, não sabem escrever, não sabem contar e como é que eu vou fazer?”
[E-Sara-1ºS].

Apesar de Sara considerar que os três formandos eram pouco autónomos, reconhece existirem algumas diferenças entre eles. Na sua perspectiva, o Nuno era o que, na maior parte das vezes, tinha as ideias, embora, *“depois não as concretizava totalmente”* [E-Sara-1ºS]. Todavia, apesar de ter a percepção de que era o Nuno quem apresentava mais sugestões para a acção, refere que *“todos se inter-ajudavam no que pretendiam fazer”* [idem] o que tornava, por vezes, difícil perceber de quem eram realmente as propostas, na medida em que *“havia um trabalho de grupo muito forte”* [idem]. Consideramos que este aspecto poderá constituir-se como um indicador de **práticas colaborativas**.

Ainda ao nível das propostas de intervenção, quando os formandos apresentavam sugestões nas reuniões de planificação, estas eram sempre bem recebidas pela supervisora desde que as entendesse como apropriadas. Observa-se, desta forma, uma atitude de receptividade **ao aceitar a iniciativa dos formandos como forma de fomentar autonomia** dos mesmos.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Joana

No segundo semestre, e ainda no que diz respeito à **gestão do processo de planificação curricular genérica**, apesar de ter sido a supervisora Joana a decidir quais os conteúdos a serem trabalhados até ao final do ano nas várias áreas curriculares, verificamos que, no âmbito da Língua Portuguesa, os conteúdos e as estratégias para os abordar, foram essencialmente sugeridos pelos formandos, pelo facto de se encontrarem a desenvolver um projecto sobre as Línguas no contexto da disciplina de Seminário.

No que diz respeito às propostas de acção apresentadas pelo grupo, geralmente eram bem aceites pela supervisora, excepto quando se verificava que uma das áreas curriculares estava a ser mais valorizada em detrimento de outras. Ainda a este propósito,

no segundo semestre, a supervisora Joana apontou as propostas do Rui como as mais interessantes, contrariamente à supervisora Sara que indicou o Nuno como aquele que, no primeiro semestre, apresentava sugestões mais criativas. Retomando o caso do Rui, na opinião da supervisora Joana, as suas propostas eram mais interessantes na medida que o próprio ousou arriscar a concretização de experiências na área das ciências, afirmando tratar-se de uma área curricular na qual os estagiários geralmente manifestam mais receio e insegurança, o que nos surpreende se tivermos em conta que o Rui frequentou o curso de Humanidades no Secundário. A supervisora refere igualmente o facto de ter lançado, também aos outros dois elementos do grupo, o desafio de desenvolverem actividades idênticas às do Rui, contudo, constatou que *“os outros não pegaram muito, [...] só o Rui é que agarrou mesmo”* [E-Joana-2ºS].

Ainda no que diz respeito à planificação das propostas de intervenção, verifica-se que a partir de certa altura a supervisora transferiu para o grupo essa responsabilidade:

*“a certa altura, por exemplo, deixei de planificar... vocês agora é que sabem, sabem os conteúdos que têm que dar, sabem as matérias que têm que dar, têm o vosso seminário, vocês agora é que me têm que dizer assim: «ó professora, olhe para a semana era importante trabalhar isto aquilo» rapidamente, eles traziam a planificação ... **deram o salto** sem eu ter a preocupação de dizer, olhe falta isto, falta aquilo, não, eles próprios traziam [...]”* [E-Joana-2ºS].

Subentende-se, assim, uma **atitude estratégica de incentivo à autonomia**. Tal como a supervisora Sara já havia referido a propósito deste grupo, também a supervisora Joana constata a coesão do mesmo e o trabalho de equipa desenvolvido pelos três quer na fase pré-activa, quer na fase interactiva:

“[...] eles, ao planificarem, ao prepararem as aulas deviam estar juntos porque eles sabiam exactamente os passos mais ou menos [...] do que estava a caminhar [...] o Nuno estava no quadro a explicar e o outro fazia-lhe sinal ... pronto, eles estavam conhecedores [referindo-se ao trabalho que o colega estava a desenvolver]” [E-Joana-2ºS].

- **Tipo de abordagem curricular privilegiado ao nível da planificação curricular genérica**

a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Sara

Relativamente ao tipo de abordagem curricular privilegiado no contexto da planificação das acções futuras, e no que diz respeito ao primeiro semestre, constata-se a opção por uma **abordagem de natureza disciplinar**:

“[...] normalmente estavam um bocadinho mais presos a essa situação [...] de partir de cada área em si e o e o que é que vou fazer nesta área?” [E-Sara-1ºS].

Apesar de ser este o tipo de abordagem privilegiado, observa-se uma preocupação em encontrar uma interligação entre as várias áreas curriculares, de forma a haver coerência entre os assuntos a trabalhar. A própria supervisora disse que *“[...] também davas-lhes as dicas de que devia haver uma certa coerência”* [E-Sara-1ºS], subentendendo-se um apoio de natureza **pedagógico-didáctico**.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Joana

Ainda em relação ao **tipo de abordagem curricular privilegiado** no âmbito da planificação das intervenções, assiste-se, no segundo semestre, à **passagem de uma abordagem de natureza disciplinar para uma abordagem de natureza integrada**. Com efeito, constata-se que **o projecto que os formandos se encontravam a desenvolver no âmbito da disciplina de Seminário funcionava como o eixo estruturador das aprendizagens**, a partir do qual as várias áreas curriculares eram trabalhadas articuladamente, observando-se, deste modo, uma **prática curricular integrada**:

“[...] e depois aproveitaram o facto da maneira como eles fizeram a exploração das línguas para depois poder dar a matemática ... hum ... e as outras áreas curriculares” [E-Joana-2ºS].

Contudo, a supervisora dá a entender que esta visão curricular integrada não era gerida, na prática, com a mesma flexibilidade pelos três formandos. Na sua opinião, o Nuno foi aquele que ao nível da implementação se mostrou mais flexível, observando-se já no seu perfil a capacidade de **reflectir na acção**, procurando soluções para os problemas emergentes da prática enquanto a própria acção decorre:

“por exemplo, o caso do Nuno, ele abordava muitas vezes a Matemática e o Estudo do Meio no contexto da Língua Portuguesa, [...] nesse aspecto era, ... era mais rico ... nessas propostas. [...] Por exemplo, ele lembrou-se uma vez, estava a dar Língua Portuguesa e então e se formos de avião? Se demorar tantas horas ... quer dizer, logo integrou ali a Matemática [...] Os outros tinham um pouco mais de receio de se lançar nessa aventura, assim de arriscar tanto [...] o Nuno arriscava-se mais do que os outros” [E-Joana-2ºS].

Ainda a este propósito, refere-se particularmente ao caso do Rui, afirmando que o mesmo *“era muito certinho [...] agora estava a dar aquilo, estava a dar aquilo e às vezes verificava se estava a dar ou não, tinha então assim uns papéizinhos espalhados para se lembrar que era assim que tinha que dar continuidade ao trabalho [...]”*. [E-Joana-2ºS]. Constata-se, assim, que, embora ao nível das propostas de acção, o Rui fosse percepcionado como o mais criativo e ousado, ao nível das práticas parece manifestar ainda dificuldade em agir de forma flexível em contextos incertos, instáveis e complexos, como é o caso da sala de aula. Revela-se, por isso, ainda preso a procedimentos definidos à priori.

- **Gestão do processo de planificação curricular da área específica da educação para a cidadania**

- a) **Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Sara**

No contexto da **planificação curricular da área específica da educação para a cidadania**, e tal como já tínhamos verificado com o Grupo A, também com estes

formandos se constata que **as decisões curriculares**, inerentes a esta dimensão da formação, eram **intencionais** quando associadas à assembleia de turma e **espontâneas** quando emergentes da própria prática.

Verificamos também que, quando tomavam as decisões curriculares no âmbito das diferentes áreas disciplinares, mesmo que essas decisões pudessem favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, de valores e de competências de cidadania nas crianças, não parece ser visível uma intencionalidade estratégica nessas mesmas decisões, pelo menos numa fase inicial. Subentende-se do discurso da supervisora duas possíveis razões para o sucedido. Uma prende-se com o facto dos formandos se encontrarem, no momento, a iniciar as suas actividades de prática pedagógica: [...] *pronto, eu acho que era o primeiro semestre, [...] se calhar com aquela consciência sempre, só mais para o fim* [E-Sara-1ºS]. A outra poderá ter sido pelo facto da própria supervisora não ter abordado de forma explícita, as questões inerentes a esta área específica no contexto das diferentes áreas curriculares:

“a nível da planificação, por vezes ... não foram assim muitas as vezes que os chamei à atenção, pronto, porque aquilo surgia de momento e nem sempre também estive preocupada em ver se eles estavam a fazer na planificação daquela actividade algum aspecto relacionado com a cidadania, não é?” [E-Sara-1ºS].

No entanto, apesar de ao nível da planificação não se ter verificado um processo de consciencialização para estas questões, a verdade é que quando, no momento da interacção, surgiam situações percebidas como oportunas para promover a educação para a cidadania, eram posteriormente **alvo de reflexão na fase pós-activa**.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Joana

No segundo semestre, e ainda em relação ao **processo de planificação curricular da área específica da educação para a cidadania**, as questões relacionadas com esta dimensão da formação também surgiam, por vezes, associadas à assembleia de turma. A

supervisora explica que estes formandos “*tinham um certo receio de como é que se integravam na discussão desses problemas dentro da sala de aula [...]*” [E-Joana-2ºS] e, por isso, questionavam-na, ao nível da fase pré-activa, sobre como gerir certas situações que pudessem ser debatidas em assembleia de turma, ou mesmo como gerir situações de conflito que surgiam na sala da aula.

As **decisões curriculares no âmbito desta área específica** parecem estar, também, **associadas à necessidade de diferenciar o ensino** como forma de garantir, **intencionalmente**, respostas educativas individualizadas:

“acabávamos por ter às vezes o T. dentro da sala de aula ... o L. que era um ciganinho ... e portanto eles próprios tinham que gerir isso também, não é? E portanto ... hum ... eu penso que na planificação eles também tinham em conta esses dois miúdos ... hum ... penso que era por aí” [E-Joana-2ºS].

7.3.4.2 FASE INTERACTIVA

- **Estratégias de implementação curricular da área específica da educação para a cidadania**

a) Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Sara

No que diz respeito às estratégias de implementação curricular no âmbito da educação para a cidadania, os resultados apontam novamente para estratégias que se prendem essencialmente com a **gestão da sala de aula**, nomeadamente a assembleia de turma, (já mencionada), a participação dos alunos nas decisões curriculares, as regras para o funcionamento da sala de aula, a gestão de conflitos e a gestão dos tempos livres dos alunos.

Retomando a **assembleia de turma**, constata-se que esta estratégia surge, por um lado, como um espaço destinado à regulação do comportamento dos alunos e, por outro,

como uma oportunidade para que os mesmos pudessem participar nas decisões curriculares da turma, ao dar-lhes a possibilidade de identificarem temas que gostassem de explorar:

“[...] e depois, de uma reunião para a outra, houve alturas em que os alunos escolheram temas para serem tratados, como por exemplo, [...] as regras de segurança a nível de trânsito foram propostas pelos alunos, [...] saber como os bebés nasciam [...] por vezes havia temas que eram os alunos que de uma reunião para a outra, de uma aula para a outra, propunham [...]” [E-Sara-1ºS].

Deste modo, a perspectiva de educação para a cidadania como uma **prática activa** à qual está inerente um **processo de gestão curricular participado**, é assim corroborada.

De uma maneira geral a assembleia de turma costumava realizar-se à sexta-feira e era gerida por dois moderadores escolhidos entre os alunos. Os moderadores tinham como funções dar a palavra aos restantes alunos e verificar se as regras de interacção eram, ou não, cumpridas, como por exemplo, pôr o braço no ar para falar. Esta estratégia parece, assim, constituir-se também como um espaço destinado à aprendizagem das regras de convivência em democracia. Durante a assembleia de turma a supervisora procurava, dentro do possível, ocupar um papel mais de retaguarda, intervindo apenas quando era realmente necessário.

Para além da assembleia de turma, foram igualmente criadas outras oportunidades com vista à **participação dos alunos no processo de tomada de decisões curriculares**, através da possibilidade que lhes era dada de escolherem as histórias a trabalhar no âmbito do projecto curricular de turma e que se designava “viajando pelo imaginário”. Porém, o grupo perdeu algumas oportunidades de integração das propostas dos alunos nas decisões curriculares, *“[...] por estarem demasiado presos à planificação* [E-Sara-1ºS], aspecto este que, tal como referimos anteriormente, também foi constatado pela supervisora Joana no segundo semestre. Contudo, podemos verificar que a própria supervisora Sara **os incentivava a uma prática de gestão curricular flexível**: *“era o que eu lhes dizia, está planificado, mas surgiu ... até podemos abandonar [...]”* [E-Sara-1ºS].

No que diz respeito às **regras** que geriam o funcionamento da turma, os três elementos do grupo tinham a preocupação em estabelecer essas mesmas regras, considerando que neste domínio os três se encontravam ao mesmo nível:

“eu acho que os três que nisso que estavam bem, tentavam que os alunos cumprissem as regras estabelecidas [...] acho que todos eles trabalharam em prol dos alunos entenderem as regras da sala de aulas, de os ouvirem [...]” [E-Sara-1ºS].

Refere, no entanto, que no caso do Nuno, já numa fase final do 1º semestre, em virtude de uma das suas intervenções, numa aula de educação física, não ter corrido como o próprio gostaria por não ter sido capaz de gerir o comportamento dos alunos, sentiu-se desanimado, facto este, que acabou por ter impacto na sua auto-estima e, consequentemente, na postura dentro da sala de aula⁷.

Relativamente à **gestão dos conflitos** a supervisora menciona o caso de um aluno mais problemático ao nível do comportamento e que exigia a sua intervenção. A este propósito refere que os formandos, na fase correspondente ao período de observação, “[...] também tiveram que me observar um pouco, ver como é que eu geria essas situações [...]” acrescentando que os próprios “também tiveram que se confrontar com esse aluno e nem sempre era fácil e conseguiam ...” [E-Sara-1ºS]. A estratégia que normalmente costumavam utilizar na gestão destas situações era também o “**diálogo**, chamando a atenção, de ver que não era [...] forma de falar com o adulto, forma de perguntar alguma coisa [...] de conversar com eles, de ver qual era a situação que estava correcta, qual era a que não estava correcta [...]” [E-Sara-1ºS].

Contudo, embora tivessem, de uma maneira geral, capacidade para gerir estas situações de forma autónoma, a supervisora afirma que, por vezes sentiu, necessidade de intervir na fase interactiva com o objectivo **de promover a competência para a resolução de problemas**, ajudando a acalmar a turma de modo a que o trabalho pudesse prosseguir:

⁷ Este episódio relatado pela supervisora cooperante ocorreu no dia 7 de Janeiro de 2003, e constituiu-se como um dos tópicos abordado pelo o Nuno na sua reflexão escrita sobre esta aula, constante no seu *portfolio* reflexivo individual. Nessa mesma reflexão pode ler-se “*Embora tenha consciência que sou ainda muito inexperiente e que não posso esperar que tudo corra como planeado sei que este acontecimento abalou um pouco a minha confiança durante o resto do dia. Espero que tudo corra melhor durante o resto da semana e que esta falta de confiança não prejudique de forma alguma o normal desenvolvimento das crianças*” [Nuno, *Portfolio* individual, 1º semestre, p. 182]. Salienta-se também o facto do Nuno, no período de avaliação intercalar que corresponde ao momento em os grupos mudam de supervisora e de contexto, ter-se posicionado, na sua auto-avaliação, abaixo dos seus colegas, quando na realidade se encontrava ao mesmo nível.

“eram mais para acalmar por vezes a turma ... portanto, na situação de haver muito barulho e de todos estarem a falar ao mesmo tempo sem às vezes esperarem, que eles nem sempre conseguiam fazê-los entender porque, sabe, como são muito impulsivos ... [...] e aí eles também tinham algum receio de dizer assim, não, eu tenho que assumir a liderança por vezes, não é, e de dizer «tenham calma!» [...] em algumas situações faltou em todos [ao referir-se à firmeza]” [E-Sara-1ºS].

Apesar de, em determinadas situações, os três manifestaram falta de firmeza, o Nuno era o mais firme na gestão da turma, manifestando-se essa firmeza na forma de falar e na sua postura, apesar do seu aspecto “franzininho”:

“era mais firme na, na na situação de sala de aula e de os manter com alguma disciplina. [...] eu sentia na forma de falar e de estar que o Nuno ... [...] pronto, tinha uma presença que apesar de ser aquele franzininho, que conseguia levá-los mais ...” [E-Sara-1ºS].

Contudo, sentia-se inseguro por comparação com os seus colegas por entender que estes tinham mais facilidade em gerir a turma, principalmente em relação ao Rui.

No que se refere à **gestão dos tempos “livres”**, esta era feita essencialmente através do recurso a fichas alternativas:

“[...] eles próprios criaram fichas alternativas [...] que eles chamavam-lhes as fichas [...] de ocupação do tempo livre e eles [referindo-se aos alunos] até gostavam e até fizeram uma tabela onde iam registar ... eu já fiz tantas, eu fiz esta, eu fiz aquela, portanto eles até se preocuparam com o organizar essa situação porque isso criava a tal indisciplina que muitas vezes eles falavam então arranjaram uma estratégia [...] começaram a fazer fichas e, portanto, um tipo de um ficheiro e actividades para os alunos que fossem mais rápidos ...” [E-Sara-1ºS].

Subjacente a esta estratégia parecem estar dois objectivos. Um, prendia-se com a **gestão dos ritmos de realização das actividades** que variava de aluno para aluno, permitindo-lhes assim ocupar, com autonomia, o tempo livre disponível após a realização das actividades, elevando o tempo útil de aprendizagem. O outro, que pode ser visto como complementar, dizia respeito a uma **gestão preventiva dos comportamentos**, evitando

assim possíveis situações de indisciplina e, conseqüentemente, de conflito. É também de salientar o facto desta estratégia ter emergido de uma necessidade sentida pelos formandos, de modo a gerir com eficiência os momentos “livres” dos alunos. Surgiu, no início, de forma espontânea, tendo-se tornado parte integrante da rotina de sala de aula. Este aspecto vem reforçar, por um lado, a ideia de que **há dimensões do conhecimento que emergem a partir da própria prática, permitindo reafirmar a importância que a mesma assume quer na construção contextualizada do conhecimento profissional, quer da construção de respostas curriculares ajustadas às situações pedagógicas concretas.**

Embora esta estratégia fosse utilizada pelos três elementos, a supervisora Sara pensa que esta ideia partiu do Nuno:

“foram os três que apresentaram, portanto, não sei de quem é que saiu. quer dizer, eu sei um pouco de quem saiu, porque é assim, numa situação de emergência o Nuno é que actuou assim ... agora, eu não sei se depois a ideia de fazer as fichas de quem surgiu [...]” [E-Sara-1ºS].

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Joana

No que se refere às **estratégias de implementação curricular** da área específica da educação para a cidadania, também no caso da supervisora Joana os resultados continuam a apontar para **estratégias ao nível da gestão da sala de aula**, em particular a assembleia de turma, já referenciada, a gestão de conflitos, e a participação dos alunos nas decisões curriculares.

Em relação às **situações de conflitos**, os formandos geralmente geriam-nas através do diálogo, procurando sempre estimular a participação dos alunos da turma na gestão do próprio conflito. Posteriormente, depois de se ter discutido o assunto, os próprios alunos escolhiam a solução que entendessem ser a mais adequada através do voto, sendo de salientar que a própria supervisora afirma recorrer a essa mesma estratégia: “ *eu faço isso muito, às vezes*” [E-Joana-2ºS]. A este propósito a supervisora refere a **fase de observação, como tendo sido um período de aprendizagem importante para os**

formandos, levando-os, posteriormente, **com base no observado**, a gerir as situações de conflito de forma semelhante à sua:

“eu penso que os estagiários observaram isso quando estavam a observar, é que eu não tenho problemas nenhuns de um momento para o outro parar a aula e agora vamos discutir isto e por que é assim e por que é assado. Penso que depois rende mais o trabalho ... e eles fizeram um pouco à minha semelhança também, quando se viam aflitos, mesmo no, no barulho, ou na, na discussão dos miúdos, por que é que vocês estão a discutir?” [E-Joana-2ºS].

Ainda durante a fase de observação, quando ocorriam situações de conflito, no final do dia, questionavam-na acerca dos motivos que a tinham levado a interromper a aula para dialogar com os alunos: *“Por que é que fez assim, professora? Estava a dar a aula e interrompeu [...] e esteve a dar-lhes [...] a gente chamava-lhe uma lição de moral mas em que eles participaram [...]”* [E-Joana-2ºS]. A supervisora argumenta que, na sua opinião, é fundamental *“perder tempo”* na resolução destas situações, emergentes da prática, de forma participada para que o trabalho possa progredir, apelando nesses momentos para valores como *“o trabalho, a amizade, a cumplicidade uns dos outros”* [idem].

Na perspectiva da supervisora, o João foi o que vivenciou menos situações de conflito. Aponta, como hipótese possível, o **seu perfil individual**:

“também penso porque ele andava muito junto deles [referindo-se aos alunos] e, portanto, nunca ninguém levantou a voz na sala com ele, porque ele também não levantava, não é? Ele dizia, eu quero que vocês façam isto, e explicava [...], propunha o trabalho, quando vocês tiverem dificuldade perguntam, portanto, eu quero isto, isto e isto, então agora vamos ver, então querem trabalhar em grupo? Gostam individual? Então façam lá e depois a gente vai ver o resultado e então andava sempre metido pelo meio deles às vezes sentava-se e os miúdos encostavam-se a ele [...], ele era diferente [...] notei que ele se envolvia muito no grupo e depois ele sabia o tempo certo que devia estar aqui ou que estar acolá e onde é que havia o problema maior e onde ele tinha que ajudar mais” [E-Joana-2ºS].

Parece subentender-se que o mesmo propunha de forma clara as tarefas a serem realizadas, dando a oportunidade aos alunos para participarem nas decisões acerca de como

realizar as tarefas, proporcionando-lhes um suporte permanente e personalizado, em função das próprias necessidades dos mesmos, promovendo uma relação mais próxima e afectiva, tornando, por isso, a aprendizagem mais envolvente.

Observa-se que o João também manifestava maior flexibilidade na gestão dos conflitos, dando “*mais oportunidade de eles discutirem* [referindo-se aos alunos] [...] *deixava-os mais falar*” [E-Joana-2ºS], até serem capazes de chegar a um consenso quanto à resolução do problema. O mesmo não se passava com o Rui, nem com o Nuno, na medida em que, quando se confrontavam com este tipo de situações, segundo a supervisora, *impunham-se [...] às vezes interferiam e acabavam por os miúdos não ficarem muito bem resolvidos porque a proposta não tinha bem saído deles, não é? Foi qualquer coisa que foi imposto*” [idem]. A supervisora apresenta como uma possível hipótese explicativa para esta postura dos dois, o facto de poderem sentir alguma dificuldade ao nível da **gestão do tempo** visto que “*eu também falava que o tempo era importante dentro da sala de aula*” [idem].

Em relação à **integração das propostas dos alunos nas decisões curriculares** a supervisora explica que os formandos “*integravam perfeitamente as ideias dos miúdos*” [E-Joana-2ºS], essencialmente no contexto do projecto das Línguas, já referido anteriormente, e do projecto dos fantoches.

Ainda no que diz respeito à **promoção de valores como os da solidariedade e da autonomia**, supervisora refere que os formandos aprenderam a fomentá-los “*vendo os próprios miúdos ... como eles já se geriam ... e eles ficaram admirados*” [E-Joana-2ºS]. Verificamos, assim, e tal como já havia acontecido com o grupo A, o desenvolvimento de competências de cidadania nestes formandos através de estratégias de formação com base na observação e reflexão sobre os contextos de trabalho.

7.3.4.3 FASE PÓS-ACTIVA

- **Tópicos abordados ao nível da reflexão**

- a) **Processo desenvolvido durante o 1º semestre com a supervisora Sara**

No que diz respeito à reflexão sobre as intervenções realizadas pelos formandos, esta também era feita **diariamente** após terminarem a sua intervenção em sala de aula, com o objectivo de fornecer *feedback* sobre a mesma, **ajudando**, nesse processo, **os formandos a reflectirem e a consciencializarem-se da sua actuação educativa**. Este processo de reflexão tanto podia ser iniciado pelos próprios, como pela supervisora. Esta procurava incentivar sempre os formandos a manifestarem a sua opinião relativamente à respectiva actuação. Verifica-se a sua preocupação em proporcionar-lhes **suporte emocional** do foro pessoal e humano, procurando valorizar e reforçar positivamente determinados aspectos das intervenções dos formandos, mesmo quando estas não estavam tão bem quanto desejaria, mostrando-se sensível e atenta aos seus sentimentos:

“[...] achei que me correu mal, e eu às vezes dizia, ah, mas não é assim tão mal como tu estás a dizer, não é? Até para dar às vezes um reforço positivo, embora as coisas às vezes não estivessem tão bem ... eu, eu embora concordasse às vezes em certas coisas negativas que eles diziam, eu dizia que concordava mas sempre dando algum reforço, não deitando tudo, a dizer que era tudo negativo, não é? até porque não tenho por hábito muito ser desse aspecto, nesse forma de tudo é para baixo [...] Não, hoje não foi tão bom, amanhã será melhor” [E-Sara-1ºS].

Um dos tópicos abordados ao nível da **reflexão sobre as práticas** relacionava-se com as **consequências que as acções dos formandos poderiam ter nos alunos**. Um dos aspectos relacionados com este tópico dizia respeito à **postura e deslocações dos mesmos dentro da sala de aula**. Com efeito, durante a fase interactiva, circulavam pouco pela sala, permanecendo por períodos longos parados no mesmo local:

*“[...] uma das coisas que eles tinham muito era, era **estarem muito presos ao lugar**, a um determinado ponto, [...], achava-os muito ... hum ... presos mesmo, não se soltavam [...], mesmo ao nível das deslocações ... estavam muito parados [...]”* [E-Sara-1ºS].

O facto de permanecerem parados num mesmo local contribuía para que foco da sua atenção fosse essencialmente aqueles alunos que se encontravam no espaço circundante mais próximo deles, esquecendo-se por vezes, dos restantes alunos da turma, em particular daqueles que se encontravam fisicamente mais distantes⁸. Embora, *“logo de início talvez tivesse eu chamado à atenção, não é? Estás muito preso, solta-te”* [E-Sara-1ºS], progressivamente, os próprios formandos também se foram consciencializando relativamente às consequências que os seus comportamentos e atitudes poderiam ter na aprendizagem dos alunos. Porém, apesar deste processo de consciencialização nem sempre conseguiram na prática superar este aspecto, o que claramente estabelece a diferença entre saber e competência enquanto *saber em uso*.

A supervisora avança com algumas características individuais destes formandos e que contribuem para a definição de um perfil de competências individualizado. Desta forma, realça o facto destes formandos serem ainda muito novos, tímidos e ainda com pouca maturidade, embora bastante interessados, trabalhadores e estudiosos. Eram, também, *“uns rapazes educados, uns rapazes que sabiam estar, que se sabiam comportar e, e esses comportamentos também se transmitem ... e se nós não os vivemos nós não os sabemos transmitir”* [E-Sara-1ºS]. Subentende-se o reconhecimento de que o professor é também uma pessoa e, por isso, através do seu modo de agir também ensina aquilo que é enquanto pessoa remetendo também para os aspectos que tradicionalmente têm feito parte do **currículo oculto**.

⁸ Esta postura dentro da sala de aula também foi constatada pela investigadora durante as observações que efectuou às intervenções dos formandos em contexto de sala de aula, tendo-se constituído também como um tópico de reflexão nas reuniões de reflexão realizadas na Universidade.

b) Processo desenvolvido durante o 2º semestre com a supervisora Joana

Relativamente à fase de reflexão sobre as intervenções destes formandos, do mesmo modo que se verificou com o grupo A, esta também era feita diariamente “a quente”, com uma duração aproximada de 30 minutos, tendo como principal objectivo identificar atempadamente os problemas a resolver de modo a que os formandos os pudessem ultrapassar em tempo útil. Na perspectiva da supervisora, se a reflexão não for feita no momento oportuno poder-se-á correr o risco de perder a oportunidade de ultrapassar os problemas:

“logo ali a quente nós dizíamos, atenção que é preciso estudar isto porque amanhã não se pode falar da maneira que se falou hoje, [...] quer dizer, era assim que se fazia para se superar todos os problemas ... eu penso que tem que ser mesmo na altura, não deixar arrastar, porque senão depois eles perdem-se [...] e, portanto, chegava-se à conclusão que não estava bem e no dia seguinte mudava-se a estratégia, de caminho” [E-Joana-2ºS].

Os tópicos mais referidos nestas reuniões prendiam-se com a **gestão do tempo**, as **estratégias de ensino-aprendizagem**, que nem sempre se revelavam ser as mais adequadas para aqueles alunos e a própria **insegurança dos formandos** relativamente a determinados conteúdos programáticos.

A propósito dos conteúdos programáticos, por vezes, discutia-se o efeito que poderia ter na aprendizagem dos alunos o facto do professor transmitir um conceito errado, o que parece ser revelador de uma atitude de responsabilidade à qual está inerente a capacidade para **reflectir sobre as consequências académicas** do seu ensino nos alunos:

“eles diziam, ó professora e se a gente dá conceitos errados, [...] qual é o problema para depois desbloquear essa situação, não é? [...] às vezes discutíamos isso, qual era o, o ... o impacto que um dado dito várias vezes errado, vamos supor numa sala de aulas sozinho um professor dá uma noção errada o que é que isso depois pode provocar num aluno, não é?” [E-Joana-2ºS].

No momento da reflexão sobre as práticas, embora os formandos tivessem a capacidade de identificar os aspectos a serem melhorados, por vezes, sobretudo numa fase

inicial, havia uma certa tendência para ocultarem o que tinha corrido menos bem, em particular com o Nuno: *“Eles tinham consciência do que tinham feito, [...] mas ocultaram no início, [...] principalmente o Nuno”* [E-Joana-2ºS].

A supervisora estimula, assim, o Nuno no confronto com os problemas que necessitavam de ser decodificados para poderem ser resolvidos, dando-lhe a entender que o reconhecimento desses problemas era fundamental para que ele pudesse progredir: *“eu disse-lhe, não tenha problemas porque é um ganho. O facto de reconhecer hoje é um ganho para amanhã”* [idem]. A supervisora apresenta como hipótese explicativa para esta atitude o Nuno a baixa auto-estima do mesmo, talvez fruto do processo desenvolvido no 1º semestre⁹. Contudo a supervisora pensa *“que ele melhorou muito porque eu apercebi-me disso logo desde início ... apercebi-me [...] porque ele realmente em auto-estima era assim uma desgraça ...”* [E-Joana-2ºS]. A própria supervisora refere o facto do Nuno não valorizar os aspectos positivos da sua intervenção e que, na sua perspectiva, deveriam ser realçados:

“ele não valorizava às vezes determinadas coisas que fazia e que eu achava que eram boas então, porque é que só está a dar o negativo? não é? [...] então porque é que agora diz, não diz o que fez de bem e que correu tão bem com os miúdos?” [E-Joana-2ºS].

Subentende-se, assim, uma supervisora sensível aos sentimentos dos formandos, proporcionando-lhes quando necessário **suporte emocional**, individualizando.

7.3.5 Síntese dos resultados preliminares do Caso B

No Quadro 7.20 apresentamos uma síntese dos resultados preliminares no que diz respeito ao caso B.

⁹ Esta baixa auto-estima do Nuno, já foi referenciada na fase interactiva, no âmbito do processo desenvolvido com a supervisora Sara no primeiro semestre.

Quadro 7.20

Síntese dos resultados preliminares: Caso B

Fases do ciclo <i>Práxico</i>	Eixos temáticos	Resultados
FASE PRÉ-ACTIVA	Calendarização e objectivos das reuniões de reflexão para a acção	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os formandos no processo de planificação. - Reflectir, de forma diferida, sobre a acção desenvolvida ao longo da semana. - Estratégias de formação de natureza pedagógico-didáctica. - Práticas curriculares de gestão flexível.
	Gestão do processo de planificação curricular genérico das intervenções dos formandos	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Semestre: Recurso a estratégias idênticas às da supervisora - 2º Semestre: Práticas autónomas, mais flexíveis e criativas. - Estratégias de formação e de supervisão estimuladoras da autonomia e da experimentação.
	Tipo de abordagem curricular privilegiado ao nível da planificação curricular genérica	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Semestre: Abordagem de natureza disciplinar. - 2º Abordagem curricular de natureza integrada.
	Gestão do processo de planificação curricular da área específica da educação para a cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Decisões curriculares intencionais e espontâneas.
FASE INTERACTIVA	Estratégias de implementação curricular da área específica da educação para a cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação curricular através de estratégias ao nível da gestão da sala de aula (assembleia de turma, regras para o funcionamento da sala de aula, gestão partilhada dos conflitos, diálogo interactivo, gestão do tempo livre dos alunos a participação dos mesmos nas decisões curriculares da turma, individualização do ensino) - Práticas curriculares de gestão participada. - Estratégias de formação e de supervisão com vista ao desenvolvimento de competências de cidadania nos formandos através de uma aprendizagem activa, reflexiva e experiencial.
FASE PÓS-ACTIVA	Tópicos abordados na reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão crítica sobre as intervenções dos formandos. - Apoio emocional do foro pessoal e humano. - Estratégias de formação e de supervisão estimuladoras do desenvolvimento das competências crítico-reflexivas. - Estilo supervísio predominantemente colaborativo - Tópicos mais abordados: gestão do tempo, consequências éticas das acções dos formandos nos alunos, selecção de algumas estratégias de ensino-aprendizagem, postura e deslocações dos formandos dentro da sala de aula.

7.3.6 Resultados preliminares das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Joana e Sara

Neste ponto são apresentados os resultados preliminares a partir dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes Joana e Sara relativas aos dois casos: Caso A e Caso B.

Na apresentação destes resultados, procuramos, sempre que for oportuno, fazer o cruzamento dos mesmos com os resultados obtidos a partir dos questionários, recorrendo-se também às fontes de informação complementar.

A apresentação destes resultados encontra-se organizada em quatro partes.

A primeira parte centra-se nas representações das supervisoras cooperantes sobre as suas próprias práticas curriculares e sobre o que as mesmas pensam acerca da acção curricular desenvolvida pelos futuros professores do grupo A e do grupo B, no âmbito da educação para a cidadania. Esta primeira parte encontra-se dividida em duas secções. A primeira diz respeito às representações sobre as práticas de educação para a cidadania e a segunda refere-se às representações sobre as práticas de gestão curricular.

Na segunda parte deste ponto apresentam-se os resultados relativos às estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras e que enformaram o processo desenvolvido pelos formandos, no que se refere às suas práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania.

A terceira parte diz respeito aos resultados que evidenciam a influência das supervisoras cooperantes e dos contextos de trabalho nas concepções e na acção curricular desenvolvida pelos futuros professores. Encontra-se, por isso, dividida em duas secções: a primeira relativa à influência das Supervisoras e a segunda relativa à influência dos contextos.

7.3.6.1 Representações sobre as práticas de educação para a cidadania

No que diz respeito ao processo de **planificação curricular da área específica da Educação para a cidadania**, os resultados parecem apontar para um conjunto de decisões intencionais:

- integradas nas diferentes áreas curriculares, aspecto este evidenciado pela supervisora Joana;
- direccionadas para determinadas temáticas, como é o caso da reciclagem do papel e da separação do lixo, identificadas pela supervisora Sara;
- e, ainda, associadas à assembleia de turma, bem como, à necessidade de gerir as diferenças individuais dos alunos levando os formandos à consciencialização e à compreensão da importância do desenvolvimento de práticas curriculares flexíveis com vista a garantir a todos os alunos um educação de qualidade e de sucesso.

Ainda em relação às decisões curriculares no âmbito desta área específica concluímos que estas também parecem ser espontâneas quando decorrentes de situações emergentes das próprias práticas quotidianas, situações estas percebidas como oportunidades para promover o desenvolvimento de competências de cidadania, como por exemplo, a gestão de conflitos.

Quanto às **estratégias de implementação curricular** desta área, os resultados evidenciam a opção por estratégias que se prendem essencialmente com o clima e com a organização e gestão curricular da sala de aula, estratégias estas, facilitadoras do desenvolvimento de competências de cidadania através da sua própria vivência activa e democrática, remetendo para uma abordagem de natureza transcurricular e experiencial. Podemos, assim, concluir que as práticas de educação para a cidadania das supervisoras e dos formandos parecem alargar-se a todos os processos de ensino-aprendizagem que têm lugar na sala de aula, não se limitando apenas a um só momento. Estes resultados vêm corroborar os anteriormente evidenciados através dos questionários.

Relativamente à **reflexão sobre a acção desenvolvida pelos formandos** no contexto desta área específica, concluímos que esta se centrava essencialmente:

- nos aspectos relacionados com as consequências sociais, éticas e académicas que a acção do professor pode ter no desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos;
- na importância de algumas estratégias para o desenvolvimento de competências de cidadania, como a assembleia de turma, as regras para o funcionamento da sala de aula e a gestão partilhada dos conflitos;
- e ainda na necessidade de individualizar o ensino.

Torna-se, deste modo, evidente o desenvolvimento de competências de reflexão crítica nos formandos.

7.3.6.2 Representações sobre as práticas de gestão curricular

No que diz respeito às **práticas de gestão curricular** das supervisoras e dos formandos, os resultados parecem apontar para o desenvolvimento de uma prática de gestão curricular participada e flexível, sendo, mais uma vez, visível a coerência entre estes resultados e os obtidos através dos questionários. Parece tratar-se, assim, de uma prática subjacente à qual se subentende, por um lado, um compromisso ético e social, assumido por todos (supervisoras e formandos), em servir os interesses e necessidades dos alunos, procurando, deste modo, garantir-lhes a igualdade de oportunidades no sucesso através de respostas educativas individualizadas e significativas e, por outro, a promoção intencional e estratégica do desenvolvimento integral dos alunos.

É também de salientar a emergência de alguns indicadores, principalmente no que se refere à supervisora Joana, que parecem apontar para uma preocupação com aspectos que tradicionalmente têm feito parte do currículo oculto, nomeadamente os aspectos que se relacionam com o clima e com a qualidade das relações que se estabelecem entre professor-aluno(s) e entre aluno(s)-aluno(s).

Quanto ao **tipo de abordagem curricular privilegiado** no contexto da planificação curricular genérica, os resultados apontam para a preferência por uma visão curricular integrada quanto aos modos de organização dos conteúdos programáticos, parecendo

também atribuir aos alunos, na acção educativa, um papel importante, nomeadamente no que se refere à possibilidade dos mesmos participarem nas decisões curriculares.

Concluímos, desta forma, que as práticas de gestão curricular das supervisoras e dos formandos parecem estar em consonância com as práticas de educação para a cidadania já referidas anteriormente.

7.3.6.3 Estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras

De acordo com os resultados, parece ser possível concluir que estas supervisoras recorrem, no exercício das suas funções supervisivas, a um conjunto diverso e complementar de estratégias de formação e de supervisão.

Deste modo, procuram promover a autonomia dos futuros professores, aceitando a iniciativa dos mesmos e proporcionando-lhes também a oportunidade para tomarem decisões curriculares, nomeadamente ao nível da selecção de alguns conteúdos programáticos e de estratégias de acção. Este incentivo à autonomia dos formandos também se manifesta na possibilidade que as supervisoras lhes conferem de seguirem, ou não, a planificação das intervenções elaborada previamente, bem como, no reconhecimento e aceitação do estilo pessoal de cada um dos futuros professores, subentendendo-se, assim, uma atitude de abertura e de flexibilidade por parte das mesmas.

Promovem igualmente o desenvolvimento de competências de gestão curricular nos formandos através da experimentação e da procura activa de soluções mais ajustadas para os problemas emergentes da prática. Verificamos, também, por parte da supervisora Joana, uma atitude de encorajamento no sentido dos formandos investirem na sua própria auto-formação, reconhecendo-lhes um papel activo na construção do seu conhecimento.

É, também, de referir uma atitude de estimulação da reflexão sobre a acção a partir da análise conjunta das intervenções dos formandos para que estes possam melhorar a qualidade da mesma em tempo oportuno e, assim, progredir. A reflexão é igualmente estimulada, quer a partir de questões de natureza ética e social implícitas na própria prática, levando assim os formandos a consciencializarem-se das consequências da sua acção nos

alunos e no ambiente da sala de aula, quer, ainda, a partir de aspectos que se prendem com o conhecimento dos alunos e com a gestão das suas aprendizagens com vista a promover possibilidades de sucesso igual para todos sem excepção. Emergem também algumas evidências que parecem revelar, por parte destas supervisoras, uma preocupação com a qualidade da relação pessoal e com a atmosfera afectiva no momento em que proporcionam *feedback* a estes futuros professores sobre as práticas dos mesmos, apoiando-os emocionalmente, inferindo-se, deste modo, uma orientação de carácter mais pessoalista e humanizada.

Os resultados apontam igualmente para a promoção de estratégias de formação e de supervisão com vista ao desenvolvimento de competências de cidadania nos alunos futuros professores a partir de uma abordagem de natureza experiencial e reflexiva, particularmente no que diz respeito à supervisora Joana.

Quanto ao estilo supervisoivo, constata-se a predominância de um estilo com um carácter mais colaborativo. Contudo, e no que se refere novamente ao caso da supervisora Joana, a mesma não deixa de manifestar algumas atitudes reveladoras de uma maior directividade, ao dar orientações precisas e limitadoras das atitudes dos formandos, principalmente em determinados momentos estratégicos.

Parece, assim, tornar-se evidente um conjunto de práticas supervisivas reflexivas e intencionais, promotoras do desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de intervenção curricular nos alunos futuros professores, de modo a torná-los capazes de imprimir à sua acção uma intenção socialmente transformadora.

7.3.6.4 Influência das supervisoras cooperantes nas práticas de educação para cidadania e na acção curricular desenvolvida pelos futuros professores

Através da análise global das entrevistas realizadas às supervisoras emergem alguns indicadores que parecem evidenciar a clara influência destas supervisoras na acção curricular desenvolvida pelos formandos no âmbito da educação para a cidadania. Esta influência parece revelar-se principalmente:

- a) **Ao nível da compreensão da necessidade de gerir de forma flexível o currículo com vista à criação de condições para que todos os alunos, na salvaguarda do princípio da igualdade de oportunidades, possam aprender com sucesso e de forma significativa.**

Tal como referem as supervisoras, esta compreensão levou a que, os próprios formandos, tivessem que encontrar, de forma estratégica e intencional, soluções alternativas e adequadas para todos os alunos, em função das suas necessidades. Com efeito, a partir da análise dos *portfolios* reflexivos individuais e de grupo dos futuros professores, constata-se a preocupação que todos tinham, ao nível da planificação, em contemplar actividades diferenciadas para os alunos que delas necessitavam. Esta preocupação é também evidenciada em algumas das reflexões escritas a propósito das práticas das supervisoras Joana e Sara conforme se ilustra nos exemplos seguintes:

“É importante também conhecermos, ou tentarmos conhecer, estes alunos, tentando descobrir quais as suas dificuldades, quais os que são mais atentos, os que se distraem mais e aqueles que necessitam de um pouco mais de atenção, tanto a nível de conteúdos como a nível emocional” [Ana, *Portfolio* individual, 2º semestre, p. 4 – 1º ano, supervisora Sara].

“Foi interessante verificar que as crianças da mesma idade podem ter ritmos de aprendizagem muito diferentes e mais interessante ainda, foi o facto de serem as estratégias e actividades proporcionadas pelo professor, que poderão ou não diminuir ou acentuar essas diferenças, o que se torna uma séria responsabilidade. Assumir o compromisso de educar, [...] é, acima de tudo, conhecer bem as necessidades de cada aluno e gerir as suas aprendizagens de acordo com essas mesmas necessidades” [Pedro, *Portfolio* individual, 2º semestre, p. 193 – 1º ano, supervisora Sara].

“Este primeiro contacto com os alunos já deu para verificar que existem crianças com necessidades educativas especiais e como tal, é preciso estar atento” [João, reflexão individual, *Portfolio* de Grupo – GB – 2ºS, p. 63 – 4º ano, supervisora Joana].

Fica assim clara a importância que os formandos atribuem **ao conhecimento dos alunos como uma das dimensões do conhecimento profissional dos professores** a ter

em consideração na tomada de decisões curriculares, reforçando os resultados obtidos através dos questionários quando os próprios formandos referem que o professor, quando tem que tomar as suas decisões curriculares ao nível da planificação, deve ter em consideração as necessidades e os interesses dos alunos. Por outro lado, é também de salientar, no caso do Pedro, uma atitude de responsabilidade e o desenvolvimento de competências metacríticas, ao reconhecer-se como uma das variáveis mais decisivas e determinantes no processo de ensino-aprendizagem.

- b) Ao nível da compreensão de que a educação para a cidadania pode ser promovida quer a partir de situações emergentes do próprio contexto, quer através do próprio clima e da gestão curricular da sala, assim como, a partir de decisões curriculares intencionais e estratégicas.**

De acordo com os resultados das entrevistas parece ser possível concluir que esta compreensão se foi desenvolvendo a partir da reflexão conjunta sobre os contextos de trabalho e sobre as práticas dos formandos e das supervisoras, em particular, das práticas da supervisora Joana. Esta compreensão está patente em algumas das reflexões escritas elaboradas pelos futuros professores, e constantes nos seus *portfolios* reflexivos individuais e de grupo, durante o período de observação dos contextos de acção conforme se ilustra no exemplo seguinte, a propósito das práticas da supervisora Joana:

“Outro exemplo de companheirismo está presente, quando um colega tem maior dificuldade, normalmente o colega do lado ajuda-o sem que seja necessário a professora pedir. Uma das estratégias da professora é essa mesma, colocar, dependendo da matéria, um aluno com mais dificuldade ao lado de outro com menos dificuldade porque eles se ajudam. Em função disso, há alunos que são «padrinhos ou madrinhas» de outros [Pedro, Portfolio individual, 1º semestre, p. 15 – 4º ano, supervisora Joana].

- c) **Ao nível da compreensão da necessidade de gerir de forma participada o currículo criando, assim, oportunidades para que os alunos possam participar no processo de tomada de decisões e que a eles dizem respeito.**

Esta compreensão é corroborada a partir das reflexões elaboradas pelos próprios formandos durante o período correspondente à fase de observação dos contextos de acção. A título de exemplo apresenta-se de seguida um excerto de uma reflexão individual do Rui, integrada no *portfolio* de grupo, que, ao reflectir sobre as estratégias curriculares de gestão da sala de aula promovidas pela supervisora Joana, afirma:

“Esta é uma turma do quarto ano e possui um ritmo de trabalho completamente diferente. Um dos aspectos que sobressaiu foi a autonomia e a dinâmica que os alunos possuem e a variedade de actividades que a turma já tem implantado, desde a troca de cartas entre os alunos ou até à existência de um lugar próprio para estes escreverem aquilo que gostam ou de que não gostam e para colocarem opiniões e sugestões. Esta é uma estratégia que, na minha opinião, serve para os alunos e a professora poderem gerir algumas situações, resolver alguns problemas que possam surgir e para se trabalhar algumas coisas de que os alunos gostam ou que têm mais dificuldade. É, igualmente, uma forma de os alunos terem uma voz e uma participação activa na dinâmica da sala e nas actividades realizadas” [Rui, reflexão individual, *Portfolio* de Grupo – GB – 2ºS, p. 50-51 – 4º ano, supervisora Joana].

Esta compreensão também teve implicações ao nível das práticas dos próprios formandos, levando a que os mesmos criassem também oportunidades para que as crianças participassem nas decisões curriculares da turma. Essas implicações ao nível das práticas curriculares dos formandos são claramente evidenciadas pelas supervisoras ao longo das entrevistas e confirmadas pelos próprios alunos futuros professores, conforme se pode observar no excerto que a seguir se apresenta retirado do *portfolio* de grupo construído pelo Grupo A no primeiro semestre, e que diz respeito a uma reflexão efectuada em conjunto pelos três formandos no momento em que terminaram as suas intervenções nesse contexto de prática. Assim, os formandos deste grupo, ao reflectirem sobre um dos

pequenos projectos desenvolvido com os alunos durante esse período de tempo referem que:

“apesar deste trabalho não estar terminado [referindo-se ao projecto “Portugal no passado, presente e futuro], ele irá ser continuado pela professora e pelos alunos que se manifestaram em conselho de turma decididos a continuar este projecto” [Portfolio de Grupo – GA – 1ºS, p. 11 – 4º ano, supervisora Joana].

d) Ao nível da compreensão e da implementação de uma abordagem curricular de natureza integrada

No que se refere aos formandos do grupo A, esta compreensão parece ter ocorrido no primeiro semestre, junto da supervisora Joana, encontrando-se evidências desta compreensão nos *portfolios* reflexivos destes formandos, nomeadamente no *portfolio* da Ana, relativo ao primeiro semestre, tal como se ilustra na citação seguinte:

“Num dia de observação há sempre muito a contar, no entanto, neste dia gostaria de salientar a capacidade para a interdisciplinaridade da professora [...]. Fez-me pensar como é necessário saber, conhecer muito bem o programa, os conteúdos e acima de tudo ter a capacidade de “saltar” de uma área para outra sem nenhuma dificuldade. [...]. Não nos devemos prender literalmente ao currículo, mas sim, adequa-lo a todas as situações do dia a dia, de forma a explorarmos ao máximo todas estas situações. Penso que é esta perspectiva e esta postura que a professora tem dentro da sala. É interessante “pegar” em vários assuntos da nossa vida e interligar com textos de Língua Portuguesa ou outras áreas dialogando e ouvindo as opiniões dos nossos alunos formando assim um espírito crítico que é importante desenvolver” [Ana, Portfolio individual, 1º semestre, p. 35-36 – 4º ano, supervisora Joana].

Esta reflexão realizada pela Ana, na fase inicial da disciplina de Prática Pedagógica, correspondente ao período de observação dos contextos de acção, deixa clara uma visão curricular de natureza integrada, verificando-se já a preocupação, por parte desta formanda, em **relacionar a escola com os contextos reais e com as vivências quotidianas dos**

alunos de modo a promover aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, a participação dos mesmos. Esta compreensão parece ter-se traduzido nas práticas curriculares destes formandos no segundo semestre, aspecto este evidenciado nos resultados da entrevista realizada à supervisora Sara, quando esta refere ser este o tipo de abordagem curricular privilegiado por estes formandos, no âmbito da planificação curricular genérica.

Também no Grupo B se assiste a uma mudança quanto ao tipo de abordagem curricular do primeiro para o segundo semestre. Deste modo, enquanto que no primeiro semestre os resultados apontam para uma abordagem de natureza disciplinar, no segundo indicam a opção por uma abordagem de natureza curricular integrada, corroborando a influência da supervisora Joana ao nível das práticas curriculares dos formandos, tanto do grupo A como do grupo B.

7.3.6.5 Influência dos contextos de trabalho nas concepções e na acção curricular desenvolvida pelos alunos formandos

Os resultados parecem evidenciar também uma influência dos contextos de trabalho nas práticas curriculares dos alunos futuros professores.

Deste modo, e no que diz respeito ao Caso A, verificamos que o facto de terem mudado de contexto de prática pedagógica, no final do 1º semestre, parece ter contribuído para a emergência de alguma dificuldade ao nível da gestão das regras de trabalho e no atendimento diferenciado aos alunos, dificuldade esta que não tinha sido constatada no primeiro semestre. Esta conclusão, e tal como já se referiu anteriormente, poderá encontrar justificação no facto de, nesse processo de mudança, terem transitado de uma turma de crianças do 4º ano de escolaridade, já com um determinado nível de autonomia, nomeadamente ao nível dos instrumentos de aprendizagem, e também com regras de trabalho e de comportamento já interiorizadas, para uma turma com crianças de um 1º ano ainda em fase de iniciação formal à leitura e à escrita e de interiorização de regras de trabalho e de comportamento. Estas diferenças ao nível dos contextos de trabalho são

constatadas pelos próprios formandos, tal como se pode observar no exemplo que a seguir se apresenta a partir de uma reflexão escrita da Rita:

*“Não queria terminar sem salientar que **senti uma diferença abismal** da turma onde estive no quarto ano, para esta. Custou-me um bocadinho programar e definir as estratégias a utilizar. Quase tudo era possível fazer numa turma de quarto ano, e qualquer actividade que me surgisse facilmente poderia ser “aplicada” naquela turma. Contudo aqui, tudo tem de ser bem pensado e mais definido”* [Rita, *Portfolio* individual, 2º semestre, p. 57 – 1º ano, supervisora Sara].

Esta especificidade do 1º ano de escolaridade é reconhecida pela própria supervisora Sara, quando ao referir-se à dependência do grupo B relativamente ao nível das propostas de acção, afirma que, pelo facto de se tratar de um 1º ano, os próprios formandos se sentem mais “assustados”. Este facto é também confirmado pelos formandos conforme se ilustra com a citação seguinte:

Tenho que ser sincero e admitir que a perspectiva de leccionar uma turma de tantas crianças e tão pequenas e activas como são, me assusta um pouco [Nuno, reflexão individual, *Portfolio* de Grupo – GB – 1ºS, p. 57– 1º ano, supervisora Sara].

7.4. PERFIL PRÉ-PROFISSIONAL E PESSOAL DOS FUTUROS PROFESSORES: PERCURSOS DE FORMAÇÃO

Tal como já tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior, com este estudo pretendíamos recolher alguns indicadores que pudessem ser reveladores de alguns indícios de mudança nas concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos, futuros professores. Para o efeito utilizámos dois tipos de instrumentos investigativos.

Recorremos em primeiro lugar à inquirição por questionário, tendo aplicado este instrumento em dois momentos distanciados (1º momento: início de Dezembro de 2002; 2º momento: final de Maio de 2003) com vista a percebermos, se do primeiro para o segundo momento de recolha de dados, se processaram, ou não, mudanças nas concepções dos formandos. Este instrumento permitiu-nos esboçar um perfil profissional que aponta para uma visão ampla do conceito de educação para a cidadania, à qual está inerente uma dupla dimensão – socializadora e transformadora – e que acentua um matriz curricular de natureza flexível e participada.

Em segundo lugar, recorremos à utilização de entrevistas semiestruturadas junto das supervisoras cooperantes que supervisionaram as práticas pedagógicas destes formandos, de modo a que pudéssemos melhor compreender como é que esse perfil profissional se foi constituindo ao longo do ano lectivo e de que modo as supervisoras e os contextos de acção influenciaram esse mesmo perfil.

Assim, e retomando os resultados dos questionários, concluímos na altura que, ao nível das concepções, não se tinham observado, nos formandos, mudanças acentuadas do primeiro para o segundo momento, verificando-se apenas uma evolução em aspectos pontuais em alguns formandos. Apontámos como justificação para isso o facto de as suas concepções se apresentarem, desde o início da disciplina de Prática Pedagógica já com um elevado nível de consistência teórica, provavelmente fruto da natureza da formação pressuposta no plano de estudos nos três primeiros anos do curso e, no qual, esse tipo de preocupação havia sido consciente e deliberadamente tida em conta. Esta constatação levou-nos a concluir que as supervisoras cooperantes, bem como os respectivos contextos de

trabalho não parecem ter exercido grande influência no que se refere à evolução das concepções destes formandos, tendo como referente o seu ponto de partida.

Contudo, apesar de não termos encontrado evidências nos resultados dos questionários que deixassem clara essa influência, do ponto de vista da mudança conceptual, a partir dos resultados das entrevistas foi possível recolher indicadores que parecem deixar clara a influência das supervisoras e dos contextos de acção no desenvolvimento das competências de reflexão crítica e de intervenção curricular nos formandos, no âmbito da educação para a cidadania, através da utilização pelas mesmas de múltiplas estratégias de formação e de supervisão, ajudando-os, através da relação e da interacção supervisiva a **passar do saber teórico referencial ao saber fazer ou saber em uso**, imprimindo à sua acção uma intencionalidade estratégica com vista à transformação dos contextos de acção.

Deste modo, todos os formandos parecem ter evidenciado o desenvolvimento de capacidades reflexivas de nível metacrítico. Assim, e tendo por base quer o perfil de competências proposto por Perrenoud (2000a) quer o perfil de Desempenho profissional do professor do 1º ciclo do Ensino Básico (Decretos-Lei nº. 240 e 241/2001), os mesmos parecem ter manifestado a preocupação em:

- Diferenciar e individualizar o ensino, centrando o processo de aprendizagem nos alunos.
- Recorrer a estratégias de ensino-aprendizagem activas e socializadoras, favorecedoras da auto-implicação dos alunos na sua própria aprendizagem e do desenvolvimento de competências sociais.
- Educar para a cidadania, fomentando a vivência democrática, a igualdade de oportunidades, a solidariedade, o respeito, a cooperação, a liberdade de expressão e a participação.
- Desenvolver trabalho colaborativo com os colegas do grupo.
- Elaborar projectos curriculares de natureza integradora.

- Refletir sobre as próprias práticas e sobre as consequências éticas, sociais e acadêmicas das mesmas nos alunos, empenhando-se no seu processo formativo ao longo da vida.

Todavia, embora os formandos tenham sido enquadrados pelo mesmo ambiente formativo e supervisivo, através dos resultados das entrevistas, também é possível constatar que **esse mesmo ambiente não os estimulou de igual forma, conduzindo à emergência de perfis profissionais e pessoais individualizados**. Deste modo, apesar de se terem observado evidências que sugerem o desenvolvimento de capacidades reflexivas de nível metacrítico na globalidade dos formandos, nem todos parecem ter atingido o nível metaprático. Deste modo, os resultados apontam a Ana e, com menor expressividade, o João, como aqueles que, no final da disciplina de Prática Pedagógica, manifestavam já capacidade para realizar na prática as transformações com as quais parecem identificar-se do ponto de vista conceptual. Como hipótese explicativa para estas diferenças avançamos algumas características individuais apontadas pelas próprias supervisoras. No quadro seguinte sintetizamos algumas dessas características que permitem definir um perfil de competências individualizado.

Quadro 7.21
Perfil profissional individualizado¹⁰

Formandos	Características individuais	
	Pré-profissionais	Pessoais
Ana	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve os alunos na aprendizagem. - Gere o comportamento da turma com eficiência e firmeza. - Manifesta disponibilidade e abertura para ouvir o outro e gerir de forma partilhada os conflitos. - Manifesta capacidade para estar atenta e gerir a simultaneidade de acontecimentos que decorrem dentro da sala de aula. - Toma decisões para resolver os problemas emergentes da prática em tempo oportuno. - Manifesta capacidade para perceber quando é que a motivação dos alunos começa a decair gerindo com flexibilidade essas situações. - Gere as diferenças individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Madura - Segura - Firme - Dinâmica
João	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve os alunos na aprendizagem. - Manifesta disponibilidade e abertura para ouvir o outro e para gerir de forma partilhada os conflitos. - Manifesta capacidade para estar atento e gerir a simultaneidade de acontecimentos que decorrem dentro da sala de aula. - Gere as diferenças individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jovem - Tímido - Trabalhador - Pouco maduro
Pedro	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve os alunos na aprendizagem. - Manifesta disponibilidade e abertura para ouvir o outro e gerir de forma partilhada os conflitos. - Gere o comportamento da turma, superando as suas dificuldades iniciais (no que se refere ao segundo semestre). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmico
Rui	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta alguma dificuldade em libertar-se da planificação definida <i>à priori</i>. - Nem sempre gere os conflitos de forma partilhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jovem - Tímido - Trabalhador - Pouco maduro
Nuno	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta alguma flexibilidade na gestão integrada das aprendizagens na fase interactiva. - Nem sempre gere os conflitos de forma partilhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jovem - Tímido - Trabalhador - Pouco maduro
Rita	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta alguma dificuldade em tomar decisões no momento oportuno para resolver os problemas emergentes da prática (no 2º semestre, com o 1º ano de escolaridade). - Manifesta alguma dificuldade em gerir o comportamento da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observadora - Tímida - Insegura - Jovem

No caso da **Ana**, trata-se, com efeito, de um perfil ao qual parece estar inerente uma matacompetência na qual se reconhecem componentes de natureza técnica, relacional, crítica e ética (Sá-Chaves, 2005a), remetendo para a metáfora sugerida por Perrenoud

¹⁰ É de referir que estas características individuais apontadas pelas supervisoras cooperantes foram também percebidas pela investigadora, na qualidade de supervisora institucional.

(2000a: 16) de professor especialista como aquele que “tem olhos nas costas”, ou para o conceito de *tacto pedagógico sugerido por* Van Manen, (1995, citado por Day, 2001).

Em relação ao **João**, subentende-se também a capacidade para gerir de forma flexível e individualizada o processo de ensino-aprendizagem, bem como as situações de conflito emergentes da prática, envolvendo os alunos nesse processo de gestão. Embora pareça estar também inerente ao seu perfil uma metacompetência de natureza técnica, relacional, crítica e ética, tal como a Ana, ela manifesta-se com menor expressividade. Como hipótese explicativa poderão ser apontadas as características pessoais identificadas pelas supervisoras, em particular pela supervisora Sara.

Quanto ao caso do **Pedro**, apesar de apresentar um perfil aproximado ao do João, nem sempre geriu de forma eficiente o comportamento da turma ou as diferenças individuais, com especial ênfase no segundo semestre, não obstante a sua evolução. Pensamos que esta singularidade poderá estar relacionada com a mudança de contexto do primeiro para o segundo semestre, o que releva a importância das transições ecológicas.

Relativamente, ao **Rui** e ao **Nuno**, embora do ponto de vista conceptual o seu perfil aponte para uma visão ampla do conceito de educação para a cidadania e para uma matriz curricular de natureza flexível e participada, ao nível da prática, nem sempre se revelaram capazes de realizar as transformações com as quais parecem identificar-se do ponto de vista conceptual.

Finalmente, no que diz respeito à **Rita**, apesar de ter evidenciado capacidades reflexivas de nível metacrítico, reconhecendo-se como uma das variáveis do processo de ensino e aprendizagem, ao nível da acção constatámos que, no final da disciplina de Prática Pedagógica nem sempre conseguiu transformar em acto o seu conhecimento teórico, nomeadamente no que se refere à gestão do comportamento da turma e à tomada de decisões no momento oportuno, dificultando, por vezes, o decurso da acção.

CAPÍTULO OITO

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo interpretamos de uma forma transversal, os resultados emergentes da análise dos questionários e das entrevistas, apresentados no capítulo anterior, tendo em conta os objectivos de investigação que nortearam este estudo, bem como de um modo mais sistemático o quadro teórico que o sustentou.

8.1. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Dois dos objectivos deste estudo, e que agora relembramos, pretendiam “identificar as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos futuros professores e das supervisoras cooperantes que supervisionaram as suas práticas”, assim como “analisar as práticas de desenvolvimento e gestão curricular dos mesmos no que diz respeito à educação para a cidadania”. Deste modo, este ponto encontra-se organizado em duas secções. A primeira diz respeito às concepções e práticas de educação para a cidadania e o segundo às concepções e práticas de desenvolvimento e gestão curricular.

8.1.1 Concepções e práticas de educação para a cidadania

No que diz respeito às **concepções e práticas de educação para a cidadania**, verificámos que os alunos futuros professores e as suas supervisoras cooperantes valorizam muito a **finalidade socializadora** (Figueiredo, 2002) de educação para a cidadania. Esta perspectiva centra-se essencialmente no desenvolvimento e apropriação de valores, de regras e de saberes fundamentais para a vida em sociedade, subentendendo-se a importância que atribuem ao “aprender a viver juntos” (Unesco, 1996). Enquadrada ainda

por esta perspectiva socializadora, a consciencialização dos direitos e dos deveres do cidadão parece ocupar, também, um papel de relevo. A este propósito, é de realçar a associação constante que os formandos e as supervisoras estabelecem entre direitos e deveres, o que nos remete para a ideia salientada por Kymlicka (1998), de que a aceitação passiva de direitos deverá ser sempre complementada através do exercício activo de deveres e responsabilidades, exercendo assim o cidadão o seu compromisso para com a sociedade civil. Dos resultados emergiram também evidências que remetem para uma ideia de cidadania cuja finalidade é mais **transformadora**, (Wilkins, 2000; Figueiredo, 2002, 2005), que visa capacitar os alunos para construírem e assumirem compromissos sociais e para compreenderem que as suas acções poderão ter impacto no futuro. Neste estudo, esta dimensão é percebida, essencialmente, como processo de aprendizagem ao longo da vida e como prática activa, à qual está inerente a possibilidade de participação no processo de tomada de decisões, de forma reflexiva, e na sua implementação prática com vista à resolução dos problemas, aspecto este que remete para a ideia de implicação pessoal na construção e transformação da sociedade sustentada por Praia (1999).

Concluímos, então, que, de uma forma geral, os participantes parecem atribuir à educação para a cidadania uma dupla finalidade - social e transformadora -, sendo também de salientar a emergência de alguns indicadores que parecem apontar para o desenvolvimento de algumas características, enquadradas por uma perspectiva de cidadania multidimensional (Kubow, Grossman e Ninomiyam, 1998), e de alguns dos saberes básicos (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004) fundamentais a todos os cidadãos de forma a serem capazes de responder com responsabilidade e competência às necessidades e exigências que as sociedades contemporâneas lhes colocam. Neste estudo essas características e saberes traduzem-se na *capacidade e disponibilidade para participar no processo de tomada de decisões*, na *capacidade para trabalhar em conjunto*, na *disponibilidade para resolver conflitos de forma pacífica* e na *predisposição para aprender ao longo da vida*.

Relativamente ao modo de **implementação desta área curricular** específica, concluímos que o tipo de abordagem privilegiada, pelos formandos e pelas supervisoras, aponta para uma **abordagem transcurricular de natureza experiencial**. Trata-se, tal como já referimos anteriormente, de um tipo de abordagem em que o clima, a gestão dos contextos educativos e a organização curricular do processo didáctico ocupam um papel de

relevo no desenvolvimento das competências de cidadania das crianças e dos restantes actores educativos sendo, por isso enquadrada por uma perspectiva de *educação pela cidadania* (Santos, 2005). Concluímos, assim, que esta área parece ser implementada, por um lado, a partir de situações emergentes dos próprios contextos, dando a entender que, apesar de se tratar de **decisões curriculares espontâneas**, se verifica a preocupação por parte de todos os participantes em estar atentos às diversas situações do dia-a-dia que podem constituir-se como oportunidades para “«lições» de cidadania” (Freitas, 1999). Por outro lado, esta área parece também ser **implementada intencionalmente** a partir de um conjunto de estratégias curriculares apontadas na literatura como facilitadoras da assunção de responsabilidades, da participação dos alunos no processo de tomada de decisões e do envolvimento activo dos mesmos na sua própria aprendizagem e, concomitantemente, potenciadoras do desenvolvimento de competências ético-afectivas, sociais e de acção (Audigier, 1998, 2000), como é o caso a) das regras para o funcionamento democrático da sala de aula, b) da assembleia de turma, d) da gestão e da resolução partilhada de conflitos através do diálogo interactivo entre professor/aluno(s) e aluno(s)/aluno(s), e) da gestão dos tempos livres dos alunos, f) da participação dos alunos nas decisões curriculares g) do quadro de tarefas, h) do plano diário, i) do trabalho de pesquisa, j) do trabalho de projecto, l) do trabalho de grupo e m) do debate.

Ao nível da própria **organização do espaço da sala de aula**, os resultados também parecem apontar para a preferência por configurações facilitadoras da participação, da comunicação e do envolvimento activo dos alunos na dinâmica da sala de aula como é o caso da disposição das mesas em U ou em grupos.

Em síntese, **podemos concluir, tratar-se, na globalidade, de um conjunto de estratégias que claramente evidenciam a ideia de que as competências inerentes a esta área se desenvolvem em “situação”** (Figueiredo, 2002), **envolvendo o aprender a fazer e a participar, fazendo e participando** (Santos, 2005; O’Shea, 2003), deixando clara a ideia de que a cidadania não se aprende por transmissão directa ou pela retórica.

Apesar das supervisoras cooperantes e dos alunos futuros professores apontarem a abordagem transcurricular como o tipo de abordagem a privilegiar para a implementação desta dimensão da formação, os resultados também sugerem outro tipo de abordagem, embora com menor expressividade, como é o caso da abordagem de natureza ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Alarcão e Sá-Chaves, 2000), na qual se reconhece a influência dos

vários contextos (micro, meso e exossistema) no desenvolvimento dos conhecimentos e competências de cidadania. Este aspecto está de acordo com uma das especificidades do estudo internacional *Civic Education Study (1994 – 2002)* e que se prendeu com o facto dos resultados obtidos não poderem ser atribuídos unicamente a efeitos da escola (Menezes, 2000). Por outro lado, esta perspectiva é igualmente realçada na Recomendação do Conselho da Europa (Rec (2002)12) acerca da Educação para a Cidadania Democrática, ao reconhecer que esta área deve abarcar não só actividades educativas formais, mas também as não formais e informais, reforçando a importância que a sociedade civil tem no processo de educar para a cidadania, remetendo, assim, para a ideia de *cidade educadora*, como espaço de aprendizagem. Muito pontualmente, constatámos, ainda, a referência à possibilidade desta área curricular poder ser também implementada a partir de uma abordagem de natureza transdisciplinar, à qual está inerente a possibilidade de desenvolver saberes, valores, atitudes e competências fundamentais ao exercício da cidadania a partir das diferentes áreas disciplinares, e, referida de forma implícita, uma abordagem de cariz mais disciplinar, percebida neste contexto não como uma disciplina autónoma, mas sim como um momento curricular específico, com carácter regular, como é o caso da assembleia de turma referida anteriormente.

Por fim, em relação à **avaliação dos alunos nesta área específica**, com excepção de um aluno futuro professor e de uma supervisora cooperante, parece ser do entendimento global que esta área deve ser avaliada tal como as outras áreas curriculares, centrando-se a avaliação nas atitudes, nos comportamentos, e com menor expressividade, nas competências dos alunos. A **avaliação formativa** é a modalidade de avaliação valorizada pelos participantes. Com efeito, trata-se de uma modalidade de avaliação com um carácter globalizante que tem em vista **a regulação da progressão das aprendizagens dos alunos**, do ponto de vista cognitivo, afectivo e relacional, a partir da recolha sistemática e contínua de informações com o propósito de melhorar e potenciar o processo educativo. Este aspecto está em consonância com o Despacho Normativo 30/2001, em que a avaliação formativa surge como a principal modalidade de avaliação do ensino básico. No que diz respeito ao formando e à supervisora que entendem que os alunos não devem ser avaliados no âmbito desta área específica, de acordo com os argumentos apresentados pelos mesmos parece subentender-se que se espera do professor que sensibilize os alunos para os problemas da nossa sociedade, para os valores e para os direitos e deveres inerentes à

própria cidadania, não lhe competindo verificar se o aluno mobiliza ou não esses conhecimentos e valores para a acção. Embora reconheçamos que a avaliação desta área é difícil e complexa, na medida em que não se centra apenas na dimensão dos conhecimentos (Eurydice, 2005), consideramos, com Kerr (2002), que o que está em causa não é a avaliação dos alunos enquanto cidadãos de *per se*, mas sim a avaliação da qualidade das suas aprendizagens no contexto desta área curricular. Se à escola está inerente uma função social e transformadora, compete-lhe, então, desenvolver os saberes, os valores e as atitudes fundamentais ao exercício de uma cidadania activa e responsável, assim como, assegurar mecanismos que permitam supervisionar a mobilização desses mesmos conhecimentos, valores e atitudes para a tomada de decisões e para a **resolução dos problemas** que a todos dizem respeito, aspecto este que remete para o conceito de competência como um “saber em acção” (Perrenoud, 1999a; 2000b) ou “em uso” (Roldão, 2005b)

8.1.2 Concepções e práticas de desenvolvimento e gestão curricular

No que se refere às **concepções e práticas de desenvolvimento e de gestão curricular** verificámos que, os futuros professores e as suas supervisoras cooperantes, valorizam muito uma **concepção e uma prática de gestão curricular flexível**. Com efeito, de acordo com os resultados, quando os formandos e as supervisoras têm que tomar as decisões curriculares para a sua turma parecem ter como referência, quer o currículo nacional, onde estão contempladas as aprendizagens consideradas essenciais e socialmente reconhecidas como indispensáveis a todos os alunos, quer os interesses e as necessidades dos mesmos assim como características ecológicas dos contextos de acção. Estes resultados parecem ser reveladores, por um lado, da importância que os participantes atribuem ao conhecimento dos aprendentes e ao conhecimento dos contextos, enquanto dimensões do conhecimento profissional do professor (Shulman, 1987/2004). Por outro, subentende-se um entendimento do conceito de currículo como um projecto (Pacheco 1996; Roldão, 1999d, Alonso 2000) que integra uma dupla dimensão: uma dimensão instituída e uma dimensão instituinte (Sá-Chaves, 2003b). Constatamos, deste modo, uma preocupação por parte dos participantes em contextualizar o currículo nacional, tendo em

conta nesse processo de contextualização as especificidades do respectivo contexto e das características dos seus alunos.

Concluímos, então, que, de uma forma geral, **os participantes parecem reconhecer o seu papel enquanto co-construtores e protagonistas do currículo, ao qual está inerente uma acção intencional, informada por valores de igualdade e de justiça e, ao mesmo tempo, reflexiva e crítica** na linha proposta por Schön (1987/1992a). Trata-se, por isso, de uma prática potenciadora do princípio de uma escola para todos (Leite e Fernandes, 2002), salvaguardando o direito social a uma educação de qualidade.

No que se refere, ainda, **às concepções e práticas de desenvolvimento e de gestão curricular** constatámos que, os futuros professores e as suas supervisoras, também valorizam muito uma **concepção e uma prática de gestão curricular participada**. De facto os participantes entendem que as decisões curriculares devem estar abertas à participação dos alunos, reforçando a ideia de uma educação para uma cidadania participativa (Holden e Clough, 1998) que se concretiza através de experiências de vida e de oportunidades para que os mesmos participem na resolução dos problemas e no processo de tomada de decisões sobre as suas aprendizagens.

Concluímos, igualmente, que de uma forma geral, para os formandos e para as supervisoras, as **decisões curriculares** também **estão abertas à participação de outros professores**, implicando, por isso o desenvolvimento de práticas colaborativas (Pugach e Johnson, 1995), no contexto da comunidade educativa, perspectivada como organização aprendente, participativa e democrática (Alarcão, 2001).

Quanto ao **tipo de abordagem curricular privilegiado**, os resultados apontam para a **preferência por uma visão curricular globalizada e integrada** quanto aos modos de organização dos conteúdos programáticos privilegiando aprendizagens significativas, contrariando, assim, o carácter fragmentado do conhecimento organizado em disciplinas (Torres Santomé, Beane, 2003).

8.2. SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO

Outro dos objectivos deste estudo, e que agora também relembremos, pretendia “identificar e analisar as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores

cooperantes que informam as práticas desenvolvidas pelos alunos futuros professores, reflectindo-se de forma integrada sobre a influência do supervisor cooperante e das características ecológicas dos ambientes de trabalho no (i) no desenvolvimento das concepções de *educação para a cidadania* e de *currículo* dos alunos futuros professores e (ii) na qualidade da acção curricular e formativa por eles desenvolvida no âmbito da educação para a cidadania”.

Deste modo, e no que se refere **às estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes**, concluímos que estas supervisoras parecem recorrer a um conjunto de estratégias que visam promover competências **para a resolução de problemas e para tomada de decisões conscientes**, estratégias estas, enquadradas por um cenário psicopedagógico (Alarcão e Tavares, 2003). Verificamos igualmente o incentivo à auto-formação e à experimentação, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando emergindo a ideia de aprendizagem enquanto investigação, experimentação e procura de soluções para os problemas, evidenciando-se assim um esforço de ultrapassagem de perspectivas mais tecnicistas (Sá-Chaves, 2000a: 130).

Constatámos também que as supervisoras parecem **promover** igualmente a **reflexão sobre e para a acção** com vista à construção situada do conhecimento profissional (Schön, 1987; Alarcão e Tavares, 2003) e orientada para a mudança de atitudes e para a transformação das práticas e dos contextos de intervenção (Sá-Chaves, 2002a). Trata-se, com efeito de uma estratégia de formação enquadrada por um cenário de supervisão de matriz reflexiva e ecológica (Alarcão e Tavares, 2003, Sá-Chaves, 2002a).

No que diz respeito à **relação supervisiva** concluímos tratar-se de uma **relação marcada por um estilo predominantemente colaborativo** (Glickman, 1985, citado por Alarcão e Tavares, 2003), parecendo subentender-se uma relação interpessoal encorajante e facilitadora de um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional consciente e comprometido (Alarcão e Tavares, 2003). Contudo, os resultados também parecem apontar para a utilização, de forma estratégica e intencional, de um estilo superviso mais directivo em determinados momentos.

Os resultados sugerem, assim, **a clara influência das supervisoras cooperantes no desenvolvimento das competências de reflexão crítica dos alunos futuros professores e de mobilização dos seus conhecimentos teóricos no âmbito da educação para a cidadania para a intervenção curricular através da utilização, pelas mesmas,**

de múltiplas estratégias de formação enquadradas por um cenário de supervisão integrador e por um estilo superviso de natureza *não standard* (Sá-Chaves, 2002a) na medida em que as estratégias identificadas constituem uma forma de supervisão reflexiva e intencional que mobiliza estratégias de outros cenários supervisivos (Alarcão e Tavares, 2003) e tem em conta as características pessoais e individuais de cada formando.

CAPÍTULO NOVE

CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, começamos por apresentar as conclusões finais do estudo tendo por base as quatro questões da problematização da investigação e que oportunamente se recordarão.

Identificamos também algumas das suas limitações bem como algumas orientações para futuras investigações.

Por fim, e tendo como referência o seu objectivo último e mais genérico, procuramos reflectir sobre o modo como poderemos contribuir para a formação dos futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico e dos seus respectivos supervisores e formadores, identificando, para o efeito, novas linhas de desenvolvimento e gestão curricular no que se refere à educação para a cidadania.

9.1 CONCLUSÕES FINAIS

As grandes mudanças e transformações que caracterizam as sociedades contemporâneas requerem o empenhamento e a participação responsável e fundamentada de todos os cidadãos na vida comunitária local, regional, nacional, e global e o seu compromisso para com o bem comum. Esta exigência e necessidade remetem para **uma ideia de cidadania como prática diária sustentada por um conjunto de princípios e valores subjacentes às sociedades democráticas nas quais direitos e deveres se articulam**. Contudo, paralelamente, temos vindo a assistir a um aumento do défice de participação cívica dos cidadãos, em particular dos jovens. Este aspecto é particularmente relevante, pois se, por um lado, se verifica a necessidade cada vez maior de todos participarem na resolução dos problemas que também a todos afectam e dizem respeito, por outro, verifica-se um progressivo e acentuado desinvestimento por parte dos cidadãos

ao nível da sua intervenção cívica.

Torna-se assim fundamental o desenvolvimento de determinadas qualidades nos cidadãos, a quais devem começar a desenvolver-se desde muito cedo, bem como o domínio de novas competências cognitivas, ético-afectivas, sociais e de acção de modo a que os mesmos possam agir e responder com qualidade e responsabilidade aos novos desafios e às necessidades e exigências emergentes que as sociedades contemporâneas colocam.

Este facto vem exigir à escola e aos professores grandes mudanças nas suas concepções e práticas curriculares de forma a garantir a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida, entendida simultaneamente como direito e dever de cidadania. Exige, assim, que os educadores sejam capazes de tomar decisões curriculares socialmente transformadoras e, como tal, intencionais com vista à criação de ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento dos saberes e das competências de cidadania nos alunos. Contudo, e face ao contexto actual e à enorme responsabilidade que recai sobre a escola, não basta que os professores manifestem elevados níveis de competência e qualidade científico-pedagógica. É igualmente necessário que os mesmos sejam concomitantemente pessoas cidadãs auto-implicadas na mudança e na construção de sociedades mais equilibradas, mais solidárias e sobretudo, sustentáveis.

Neste contexto tornou-se, para nós, necessário reflectir sobre a **qualidade da formação destes profissionais**, tornando-se importante repensar a própria filosofia de formação subjacente aos programas de formação e às práticas de supervisão dessa mesma formação, fazendo a discussão de alternativas paradigmáticas mais consentâneas com as novas realidades sociais e educacionais. Assim, também a este nível é fundamental um novo entendimento da formação, ou seja, pensar a formação como intervenção que vise não apenas o desenvolvimento profissional do futuro professor, mas também o seu desenvolvimento pessoal, social e axiológico, formação esta orientada para a mudança de concepções e práticas curriculares e, consequentemente, para a transformação consciente e intencional dos contextos de intervenção. Deste modo, ao nível da formação será desejável **o recurso a estratégias de formação e de supervisão que visem o desenvolvimento de práticas sistemáticas de reflexão na, sobre e para a acção com vista ao desenvolvimento das competências metacríticas e metapráticas dos formandos**, facilitando-lhes, assim, o confronto com a complexidade das situações educativas e a construção de respostas adequadas às especificidades das circunstâncias do ponto de vista

pedagógico, didático, social e ético.

Desta forma, as questões de investigação e os objectivos que nortearam este estudo cruzam as dimensões da profissionalidade docente, nomeadamente no que se refere à *supervisão da formação*, ao *desenvolvimento curricular* e à *educação para a cidadania* no contexto da formação de professores, centrando-se, por isso, na dimensão instituinte da formação, em particular, no contexto da disciplina de Prática Pedagógica.

No capítulo sete “*Apresentação e análise dos dados*”, da segunda parte, identificámos as concepções e as práticas de educação para a cidadania e de currículo dos futuros professores em contexto de prática pedagógica, bem como das supervisoras cooperantes que supervisionaram as suas práticas curriculares. Identificámos também as estratégias de formação e de supervisão utilizadas pelas respectivas supervisoras e que, de certo modo, enformaram as referidas práticas desenvolvidas pelos formandos reflectindo-se, de forma integrada, acerca da influência do supervisor cooperante e das características ecológicas dos ambientes de trabalho no desenvolvimento das concepções de educação para a cidadania e de currículo dos futuros professores e na qualidade das práticas curriculares e formativas por eles desenvolvida no âmbito da educação para a cidadania.

É com base nesses resultados que se inferem algumas considerações finais e que se prendem mais directamente com as quatro questões da problematização da nossa investigação e que agora se retomam:

- Q 1** Como é que os alunos futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico e os seus supervisores cooperantes se posicionam face aos conceitos de educação para a cidadania e de currículo?
- Q 2** Como é que os futuros professores em situação de prática pedagógica, promovem estratégias curriculares e ambientes propícios ao exercício e ao desenvolvimento de competências de cidadania nos seus alunos?
- Q 3** Em que medida as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes estimulam nos alunos futuros professores do 1º ciclo a reflexão crítica inerente às diferentes dimensões e abrangência da educação para a cidadania?
- Q 4** Em que medida as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes preparam os alunos futuros professores para se tornarem co-construtores do currículo particularmente no que se refere à educação para a

cidadania?

Relativamente à **primeira questão**, concluímos que **as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos futuros professores e das respectivas supervisoras cooperantes se aproximam, sendo igualmente concordantes com as perspectivas actuais apontadas na literatura da especialidade e nos documentos oficiais para as áreas da educação para a cidadania e do desenvolvimento curricular**, evidenciando os participantes uma clara compreensão do seu papel, não apenas **como agentes socializadores, mas também como agentes de mudança e de transformação social**.

Em relação à **segunda questão**, concluímos que os futuros professores em situação de prática pedagógica **recorrem a um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem de forma intencional¹, enquadradas por uma abordagem de natureza transcurricular e experiencial**, com vista à criação de um ambiente propício ao desenvolvimento nos seus alunos de competências cognitivas, ético-afectivas, sociais e de acção.

No que diz respeito às **duas últimas questões**, concluímos que as **estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes conduziram ao desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de intervenção curricular no âmbito da educação para a cidadania**, levando os formandos a reflectirem e a consciencializarem-se das dimensões éticas, sociais e educativas da sua acção, ajudando-os, através de uma aprendizagem na e pela acção reflectida, a passarem de um saber referencial e teórico para um saber em uso. Verificamos, assim, por parte das supervisoras cooperantes, uma aposta na estimulação da competência metareflexiva e metacrítica dos futuros professores como superação de uma lógica de cariz exclusivamente tecnicista e reprodutora das desigualdades sociais.

As conclusões deste estudo, e conforme já referimos anteriormente parecem, então, apontar para **alguma eficácia e eficiência do programa de formação em estudo quer na sua dimensão instituída (plano de estudos) quer na sua dimensão instituinte (formação**

¹ Das estratégias de ensino aprendizagem destacam-se as regras para o funcionamento democrático da sala de aula, a assembleia de turma, a gestão e a resolução partilhada de conflitos através do diálogo interactivo entre professor/aluno(s) e aluno(s)/aluno(s), a gestão dos tempos livres dos alunos, a participação dos alunos nas decisões curriculares, o quadro de tarefas, o plano diário, o trabalho de pesquisa, o trabalho de projecto, o trabalho de grupo e o debate.

e supervisão do processo formativo)², contribuindo, por um lado, para **a formação de professores com um perfil profissional capaz de desenvolver acções intencionais, respondendo com competência e qualidade aos desafios que as sociedades contemporâneas lhes colocam e, por outro, para uma valorização do estatuto da profissão docente e para o reforço da sua identidade profissional.**

Salientam-se, assim, em jeito de síntese, os quatro eixos conceptuais que, como alternativas a um modelo de formação de matriz mais tecnicista, foram discutidos nos diferentes capítulos que sustentaram teoricamente o estudo e as estratégias de formação e de supervisão desenvolvidas.

Referimos, em primeiro lugar, os dois pólos entre os quais se organizam. Por um lado, as **dinâmicas que caracterizam as sociedades contemporâneas** e os problemas que nelas emergem. Por outro, a **Educação para a Cidadania** como resposta e condição inalienável na procura de equilíbrios na gestão desses mesmos problemas (Capítulo Um).

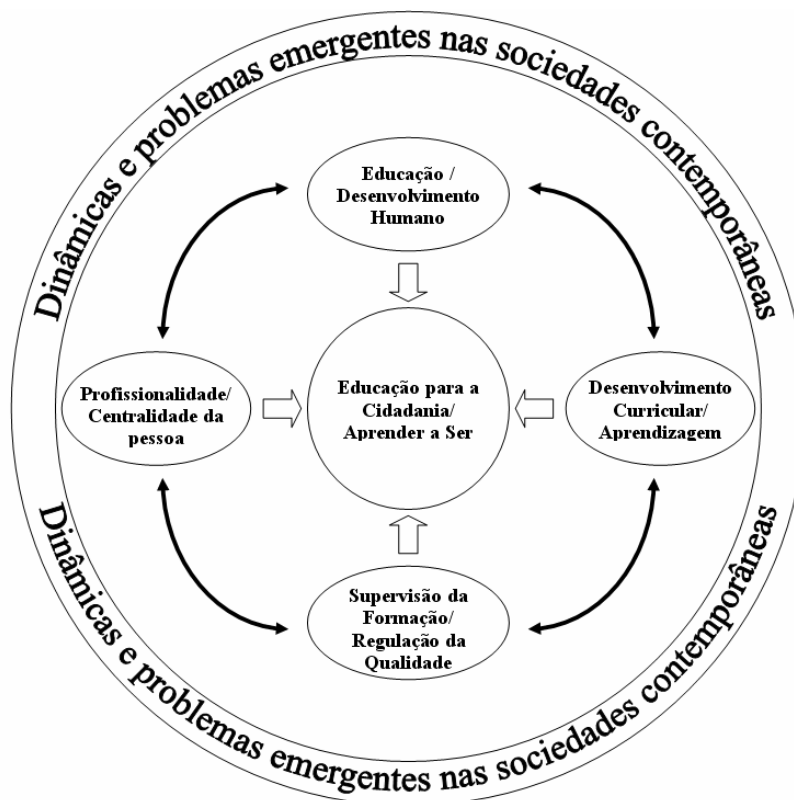
Entre estes dois pólos, quatro eixos conceptuais mediadores nesta relação:

- 1 A **profissionalidade e a dimensão ética e social do exercício docente** numa perspectiva que acentua a **centralidade da pessoa** numa visão desenvolvimentista e solidária do mundo em que se vive (Capítulo Dois).
- 2 O **Desenvolvimento Curricular** como acção transformadora, flexível e ajustada às circunstâncias de cada contexto e momento, numa visão duplamente referenciada: aos valores, deveres e direitos fundamentais de todos os cidadãos e às características culturais e ecologicamente diferenciadas de cada contexto com vista ao desenvolvimento de **aprendizagens** significativas (Capítulo Três).
- 3 A **Educação** e a **Escola**, bem como a recolocação das suas finalidades últimas, ou seja, o desenvolvimento das competências de cidadania inerentes ao **desenvolvimento humano** e ao **Aprender a ser** (Capítulo quatro).
- 4 A **Supervisão da Formação** como suporte e incentivo à reflexão crítica sistemática e como principal factor de **regulação da qualidade** dos processos formativos, da aprendizagem e do desenvolvimento humano (Capítulo Cinco).

A figura 9.1 que se apresenta pretende facilitar a compreensão dialéctica entre os eixos mediadores e entre estes e os pólos que organizam a relação educativa.

² Estes dados corroboram as conclusões do Relatório de Avaliação Externa do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Aveiro, realizado pela Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Formação de Professores em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo), em Junho de 2005.

Figura 9.1: Educar para a cidadania numa abordagem complexa



A visão integradora das diferentes dimensões do estudo constitui um contributo para a compreensão dos objectivos da rede de cooperação científica na qual se integra.

Com efeito, a educação para a cidadania corresponde ao *saber ser*, entendido como saber básico, estruturante e fundamental, ou seja, como *pilar da educação* e do desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Trata-se de um saber de síntese que articula as dimensões relacionais do *saber conviver* e do *saber comunicar* e as dimensões pragmáticas do *saber fazer* à luz dos valores, dos direitos, e dos deveres universais. Sintetiza, por isso, a finalidade primordial de toda a acção educativa para a qual concorrem as novas perspectivas de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento curricular e de supervisão que sustentam a ultrapassagem das concepções instrumentais e tecnicistas que teimam em persistir nas práticas de muitos professores.

Esta nova e complexa competência de matriz reflexiva, ecológica e crítica pressupõe, como o estudo parece ter evidenciado, uma aprendizagem na e pela acção reflectida, a qual não é compatível com as perspectivas de aprendizagem por transmissão e

reprodução.

9.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E ORIENTAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

9.2.1 Limitações do estudo

Apesar de se ter realizado, no âmbito deste estudo, um ensaio exploratório prévio e não obstante os resultados a que este estudo permitiu chegar, são sempre de considerar algumas limitações decorrentes de factores de natureza diversa.

A nível metodológico, uma das fragilidades deste estudo decorre da própria utilização dos instrumentos de recolha de dados, em particular no que se refere às entrevistas efectuadas às supervisoras cooperantes. Com efeito, no acto de realização das entrevistas as questões colocadas às supervisoras cooperantes foram sendo adaptadas em função das respostas das mesmas às questões, pelo que nem sempre se tornou possível seguir a mesma ordem e as questões previstas no guião. Se, por um lado, este facto pode ser entendido como uma vantagem na medida em que permitiu recolher um manancial rico de informações num processo fluente e natural de comunicação, por outro, este factor de imprevisibilidade contribuiu para que, em algumas situações pontuais, não tivéssemos conseguido recolher informações das duas supervisoras sobre os mesmos tópicos, aspecto este que se revelou uma limitação, tornando difícil em algumas situações agrupar e conciliar o pensamento das supervisoras para cada um dos assunto. Ainda no que se refere às entrevistas, embora a transcrição das mesmas lhes tenha sido devolvida para obter a sua validação e para que completassem ou alterassem ideias que considerassem não corresponder ao que pretendiam transmitir, não lhes foi solicitada a colaboração para lerem e comentarem as interpretações efectuadas pela investigadora aos dados recolhidos junto das mesmas. Apesar de termos recorrido à triangulação para potenciar a fiabilidade da investigação, consideramos que a colaboração das supervisoras neste processo poderia ter-se constituído como uma estratégia adicional para avaliar o grau de subjectividade das interpretações efectuadas pela investigadora aumentando a convergência das mesmas.

Ao nível dos papéis desempenhados pelos intervenientes no estudo, consideramos também que, embora não se tenha tido como finalidade investigar a intervenção na formação por parte da investigadora, enquanto supervisora da Universidade, o facto de se ter assumido simultaneamente como investigadora e como supervisora atribui-lhe um estatuto de participante. Se, por um lado, este estatuto se constituiu como uma vantagem na medida em que permitiu uma melhor compreensão dos diferentes tipos de problema em estudo, por outro, consideramos que poderá ter-se constituído também como uma limitação na medida em que o facto de estar auto-implicada no processo de formação, apesar de todo o seu esforço de objectividade e independência, o seu estatuto de participante poderá, de alguma forma, ter influenciado os participantes no estudo, em particular os alunos futuros professores, na medida em que poderão ter direccionado as suas práticas e reflexões sobre as mesmas no sentido do objecto de estudo desta investigação, julgando que, deste modo, pudessem vir a ser beneficiados na sua avaliação no final da disciplina.

Pensamos que outra das limitações deste estudo poderá ter decorrido do facto da investigadora, na qualidade de supervisora institucional, ter tido sob sua orientação, no ano lectivo ao qual se reporta o estudo, um número elevado de formandos, num total de dezasseis, organizados em cinco grupos. Este número elevado de formandos prendeu-se com dois aspectos. Por um lado para salvaguardar a “mortalidade da amostra” criando assim condições para a viabilidade do estudo e, por outro, por questões inerentes à distribuição de serviço docente. Associada a esta limitação encontrava-se o factor “distância geográfica”, principalmente no 1º semestre, pois embora dois grupos tivessem ficado no centro da cidade e, por isso, a curta distância da Universidade de Aveiro, os outros três ficaram muito distanciados. Este factor teve repercussões na compatibilização de horários, quer no que diz respeito às idas à escola para observação das intervenções dos alunos futuros professores e para a videogravação das intervenções, quer na definição dos horários para as reuniões de supervisão na universidade com os alunos futuros professores, quer nas reuniões com os supervisores cooperantes. Por força destas circunstâncias foram poucas as videogravações analisadas e quando o foram nem sempre ocorreram no momento oportuno o que não permitiu rentabilizá-las como o poderiam ter sido quer como estratégia de formação, quer como estratégia de investigação, não obstante esta estratégia não se constituísse no desenho do estudo como estratégia de investigação principal.

Por fim, o facto do desenho deste estudo se centrar essencialmente na importância da relação supervisiva entre as supervisoras cooperantes e os formandos no desenvolvimento das competências de reflexão crítica e de intervenção curricular no âmbito da educação para a cidadania, não permitiu verificar de que modo outras variáveis de âmbito social, cultural e familiar dos formandos poderão ter exercido também influência no desenvolvimento das suas concepções e práticas curriculares.

9.2.2 Orientações para futuras investigações

A primeira orientação para futuras investigações prende-se com a limitação anteriormente referida, ou seja, consideramos pertinente o desenvolvimento de estudos que permitissem melhor compreender, não apenas a influência do supervisor cooperante, mas também a influência de outras variáveis (ex. o contexto familiar e cultural dos formandos, o supervisor da universidade) no desenvolvimento das concepções, das competências de reflexão crítica e das práticas curriculares de educação para a cidadania dos futuros professores.

Por outro lado, e como também já referimos anteriormente, durante a realização deste estudo, os cursos de formação inicial de professores foram, entretanto, reconceptualizados à luz do novo regime jurídico de habilitação para a docência, publicado no âmbito do processo de Bolonha. Este facto implica que os modelos e as estratégias de formação e de supervisão dos professores conducentes a novos perfis de cidadania sejam também repensados.

Desta forma, tendo por base o actual enquadramento da formação de professores em Portugal, assim como os resultados deste estudo, consideramos importante identificar, em futuras investigações, **a relevância de uma formação de matriz crítica, reflexiva e ecológica no contexto dos novos cursos de formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico nos três domínios de habilitação para a docência para este nível de escolaridade**³. Ou seja, pensamos ser relevante perceber até que ponto os planos de estudo e as estratégias de formação e de supervisão neles subentendidas favorecem (ou não) o

³ Professor do ensino básico: 1º ciclo (perfil 2); Educador de infância e professor do ensino básico: 1º ciclo (perfil 3); Professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico (perfil 4).

desenvolvimento de profissionais qualificados para responder com competência às exigências das sociedades contemporâneas no âmbito da educação para a cidadania.

Paralelamente, consideramos desejável a realização de estudos que permitam avaliar o impacto das práticas dos professores, formados à luz das mais recentes políticas educativas para o ensino superior e para a formação de professores, no desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes e competências de cidadania nos alunos do ensino básico.

Por fim, tendo em consideração os resultados deste estudo, e sabendo que os primeiros anos de início de carreira são fundamentais na consolidação e desenvolvimento das competências profissionais, consideramos importante o desenvolvimento de estudos com professores principiantes no sentido de identificar possíveis estratégias de supervisão das práticas destes professores de forma a potenciar as competências já desenvolvidas na sua formação inicial, minimizando o possível choque com a realidade. Seria ainda desejável compreender se a influência das supervisoras cooperantes “resiste” nesta fase de iniciação profissional.

9.3 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Nesta Secção, tal como já foi referido anteriormente, procuramos reflectir sobre o modo como poderemos contribuir para a formação dos futuros professores e dos seus respectivos supervisores e formadores, identificando para o efeito **novas linhas de desenvolvimento e gestão curricular no que se refere à educação para a cidadania**, tendo por base os resultados deste estudo assim como o quadro teórico que o sustentou. Considerando, também, que o programa de formação sobre o qual este estudo incidiu foi, entretanto, reconceptualizado à luz das actuais políticas educativas para o ensino superior⁴, enquadradas pelo processo de Bolonha, esta reflexão terá também como pano de fundo este novo enquadramento para o ensino superior e, consequentemente para a formação de professores.

Todavia, embora esta reflexão incida sobre a formação de professores, a abrangência da temática em estudo e a sua transversalidade, tornam algumas das

⁴ Decreto-Lei n.º 74/2006 (aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior) e Decreto-lei n.º 43/2007 (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

implicações deste estudo extensíveis a outros domínios que não apenas o da formação de professores. Por isso, esta reflexão encontra-se organizada em duas partes. Na primeira procuramos identificar novas linhas de desenvolvimento e gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania transversais a todos os cursos ministrados no ensino superior. Na segunda parte, centramos a nossa reflexão sobre a própria formação de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico, dada a especificidade destes cursos, dando particular relevo nessa mesma reflexão à dimensão social, ética e humana inerente à acção educativa do professor.

9.3.1 Desenvolvimento e gestão curricular da educação para a cidadania no ensino superior

A declaração de Bolonha, assinada em 1999, teve como principal propósito avançar para a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior. Tendo por base a diversidade existente no panorama universitário europeu, fruto das diferentes trajectórias culturais, políticas e sociais e dos diferentes enquadramentos legislativos dos vários países que integram actualmente a União Europeia, o processo de Bolonha aponta para a reconceptualização do ensino superior no espaço europeu com vista à comparabilidade dos graus académicos e formações, respeitando as especificidades de cada Estado-Membro. Procurou-se, assim, facilitar o processo de acreditação das competências adquiridas pelos alunos em qualquer estabelecimento de ensino superior do espaço europeu, para prosseguimento de estudos ou para inserção no mercado de trabalho dos diplomados nos vários países. Paralelamente, procurou-se também aumentar a flexibilidade dos percursos académicos dando aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando, ao mesmo tempo, a reconversão profissional.

De acordo com o preâmbulo do Decreto Lei n.º 74/2006, a questão central do processo de Bolonha diz respeito à **mudança de paradigma curricular**, isto é, a passagem de um modelo centrado no ensino e na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos, quer as de natureza transversal (nas quais se incluem as competências de cidadania) quer as de natureza específica associadas à área de formação, colocando novos desafios aos docentes

e às instituições de ensino superior.

O grande objectivo do Processo de Bolonha consiste, assim, na **criação de condições para que o ensino superior europeu se constitua como um espaço mais atractivo, coeso e compatível, com maior qualidade global, tendente a favorecer a sua competitividade face a outras regiões do mundo, facilitando e reforçando hábitos de mobilidade de alunos e professores.**

Desta forma, também no contexto do ensino superior, a educação para a cidadania, enquanto processo de aprendizagem ao longo da vida, ocupa um papel de relevo, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de uma ética de compreensão, de responsabilidade, de solidariedade e de tolerância (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004) a par do desenvolvimento de competências cognitivas, ético-afectivas, sociais e de acção (Audigier, 1998, 2000), conforme já referimos na primeira parte deste estudo, competências estas fundamentais para a vivência comunitária pacífica num clima de intercompreensão e, ao mesmo tempo, desejáveis pelas entidades empregadoras e pela sociedade em geral.

De acordo com Alarcão (2004), o processo de Bolonha abre assim caminhos a uma auto-transformação das instituições de ensino superior, nomeadamente ao nível do desenvolvimento e da gestão curricular dos processos de ensino-aprendizagem e dos novos papéis atribuídos aos professores e aos alunos, exigindo, segundo Zabalza (2006), “uma nova didáctica para o ensino universitário” de modo a responder ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Deste modo, salientamos a necessidade das dimensões europeia, social e humana se constituírem como um aspecto central na atitude e na acção de todos os professores, especialmente no ensino superior, com vista a aumentar, nos futuros diplomados, não só a consciência da importância do projecto europeu, mas também do seu papel num mundo globalizado, preparando-os para desempenhar o seu papel como cidadãos activos e responsáveis numa multiplicidade de iniciativas cívicas e de contextos (nível local, nacional, europeu e mundial), promovendo, nas palavras de Morin (1991) o desenvolvimento de uma *consciência planetária*.

Retomando Zabalza (2006), esta nova didáctica para o ensino superior, e na linha do que já referimos no capítulo dois da primeira parte deste estudo - “*Ser professor e novos desafios da profissionalidade*” - implica o reconhecimento, por parte das instituições de ensino superior e dos docentes que as integram, de quatro ideias fundamentais:

- 1 “A ideia de que a docência é uma componente importante na [qualidade da] formação dos nossos estudantes” (*ibidem*: 2). Tal significa que, se por um lado, o interesse, as capacidades e o esforço do aluno são fundamentais para o seu processo de aprendizagem, por outro, é ao professor, enquanto mediador entre o conhecimento e o aluno, que cabe a responsabilidade de criar, de forma estratégica e intencional, as condições desejáveis de modo a implicar activamente o aluno nesse mesmo processo para que o seu esforço se traduza efectivamente em aprendizagem.
- 2 “A ideia de que a docência pertence a um tipo de actuação com características próprias e distintas das outras funções que os professores universitários devem assumir” (*ibidem*: 2), como é o caso das funções ligadas à investigação e à gestão, entre outras.
- 3 “A ideia de que ser capaz de exercer uma boa docência não é uma questão de muita prática” (*ibidem*: 3) ideia esta que nos remete para a perspectiva de professor como profissional reflexivo na linha percursora de John Dewey, de Donald Schön e de Kenneth Zeichner.
- 4 Por fim, a ideia de que “como qualquer outra profissão, a docência constitui um espaço próprio e distinto de *competências profissionais*” (*ibidem*: 3), ou seja pressupõe um conhecimento profissional específico de natureza multidimensional e integrada, à luz dos contributos de Sá-Chaves e Alarcão (2000), retomando as perspectivas de Lee Shulman e Freema Elbaz.

A estas quatro ideias acrescentamos uma outra, isto é, o reconhecimento de que a instituição em geral e a sala de aula em particular se constituem como espaços de intervenção ética e de formação de pessoas, conferindo à acção docente uma dimensão ética e social.

Trata-se, com efeito, de um processo de mudança de concepções, de atitudes e de práticas, nem sempre pacífico, na medida em que implica vontade de renovação das mesmas, e que, por isso mesmo, requer um esforço e um comprometimento, por parte das instituições universitárias na definição de políticas institucionais que, conforme Vieira (2005: 33) “privilegiem a formação centrada na análise da prática, apoiem e incentivem a inovação levada a cabo pelos professores, legitimem a investigação pedagógica, promovam uma cultura de colaboração e diálogo e valorizem a função docente na carreira académica”.

Neste sentido, e como forma de responder a estes novos desafios que se colocam aos professores do ensino superior e a ultrapassar possíveis resistências à mudança, pensamos ser desejável que as instituições promovam a constituição de grupos de trabalho multidisciplinares envolvendo docentes de diferentes departamentos (de uma mesma instituição e/ou de diferentes instituições), com a possível participação de especialistas de educação (Vieira, 2005). Estes grupos poderão constituir-se como **comunidades de reflexão pedagógica** (Alarcão, 2000/2006) e de discussão com os seus pares sobre os problemas emergentes das práticas docentes, numa atitude investigativa, e sobre as finalidades daquilo que se ensina e como se ensina, à luz dos princípios de uma prática reflexiva sistemática e colaborativa e como forma de partilha de boas práticas.

Pensamos ser igualmente importante que as instituições proporcionem aos seus docentes seminários, *workshops* e cursos de formação avançada, na continuidade do que algumas instituições já têm vindo a fazer⁵, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento curricular, das metodologias de ensino, da supervisão e avaliação das aprendizagens, do trabalho cooperativo e dinâmica de grupos, das tecnologias da informação e da comunicação, etc. os quais podem constituir-se também como um grande estímulo para a reflexão sobre as práticas e para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais nos docentes.

Por outro lado, embora o domínio de conhecimentos, quer do foro político-jurídico, quer do foro científico, histórico e cultural sejam condição necessária para o exercício de uma cidadania responsável e fundamentada, a revisão de literatura, assim como os resultados deste estudo, **revelam que as competências de cidadania, anteriormente referidas, se aprendem, sobretudo, pela sua vivência democrática.** Assim, para que as instituições universitárias possam formar os seus estudantes nesse espírito, é importante que as próprias instituições proporcionem um clima organizacional e dinâmicas de formação e de acção que facilitem essa mesma vivência. Na Recomendação (2002)12, elaborada pelo Comité de Ministros dos Estados Membros do Conselho da Europa (2002) no âmbito do Projecto de Educação para a Cidadania Democrática, referida na primeira

⁵ Como é o caso da Universidade de Aveiro, através do programa FADES (Formação Avançada para Docentes do Ensino Superior) que tem por objectivo promover a qualificação de docentes das universidades. Este programa de formação baseia-se numa estrutura modular composta por três cursos temáticos: PeDCES - Pedagogia e Desenvolvimento Curricular para o uso das TIC no Ensino Superior; TICES - Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino Superior; DACES - Docência e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior.

parte deste estudo, são definidas linhas de orientação para a promoção de uma educação para a cidadania democrática nos vários países da União Europeia, como forma de estreitar a união entre os seus membros e como factor de coesão social. Pela sua pertinência para o presente estudo, do conjunto de linhas de orientação, destacamos aquelas que dizem respeito aos “*Métodos da Educação para a Cidadania Democrática*” que, apesar de se dirigirem para os outros níveis de ensino, consideramos terem também toda a pertinência para o ensino universitário. Assim, é também desejável que as instituições de ensino superior promovam o desenvolvimento das competências de cidadania através:

- “[...] da participação activa dos alunos [...] na gestão democrática dos locais de aprendizagem, particularmente nas instituições educativas;
- [...] da promoção de uma ética democrática nos métodos e nas relações pedagógicas;
- [...] da promoção de métodos centrados no aprendente, inclusive a pedagogia de projecto assente na adopção de um objectivo concertado e partilhado e na sua realização colectiva [...],
- do recurso a uma pedagogia que integre a teoria e a prática;
- [...] do incentivo à investigação, à reflexão pessoal e à tomada de iniciativa;
- [...] do envolvimento dos alunos na avaliação pessoal e colectiva da sua formação/aprendizagem [...];
- [...] do fomento de intercâmbios, encontros, parcerias entre alunos e professores de diversas escolas [neste caso, de instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras], tendo em vista melhorar a compreensão mútua entre os indivíduos;
- da promoção e reforço de métodos e perspectivas educativas que favoreçam um clima de tolerância e o respeito pela diversidade cultural e religiosa de toda a sociedade e especialmente dos alunos;
- da aproximação entre a educação formal, não-formal e informal;
- do desenvolvimento de parcerias cívicas entre a escola [entendida aqui como instituição de ensino superior], a família, a comunidade, o mundo do trabalho e os media” (Conselho da Europa, 2002: 6).

Em síntese, trata-se, conforme defendido por Alarcão (2001) de mudar o rosto das instituições de ensino superior, transformando-as também, deliberadamente, em espaços de cidadania mais humanizados, ou seja, como organizações educadoras, democráticas, autonomizantes e abertas à participação de todos os actores, mas também como organizações aprendentes e que se pensam a si próprias, nas quais o *aprender a ser pessoa* e *cidadão* ocupa também um papel de relevo.

9.3.2 Desenvolvimento e gestão curricular da educação para a cidadania na formação de professores

Tal como foi referido anteriormente, os cursos de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico foram, entretanto, reconfigurados à luz Decreto Lei nº 43/2007, enquadrado pelo processo de Bolonha.

O novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência cria, assim, duas etapas distintas de formação: um 1º ciclo de estudos superiores em Educação Básica com a duração de 3 anos (180 ECTS), representando uma primeira etapa de formação, e um 2º ciclo de formação profissional, embora com duração variada (60 a 120 ECTS), em função do perfil, passando-se a exigir o grau de mestre como habilitação de acesso à actividade docente.

De acordo com o artigo 14º do referido decreto-lei, a estrutura curricular dos ciclos de estudos deve estar organizada de modo a incluir as seguintes componentes de formação:

- a) “Formação educacional geral;
- b) Didáticas específicas;
- c) Iniciação à prática profissional;
- d) Formação cultural, social e ética;
- e) Formação em metodologias de investigação educacional; e
- f) Formação na área de docência.”

No que diz respeito à iniciação à prática profissional pensamos ser importante destacar o facto de surgir de forma explícita, no mesmo artigo, a designação de “prática de ensino supervisionada”, subentendendo-se o reconhecimento da importância da supervisão dos processos formativos dos futuros professores, questão que neste estudo julgamos ter sido evidenciada e fortemente legitimada.

Relativamente à formação cultural, social e ética, constata-se que os créditos relativos a esta componente da formação se incluem nos créditos atribuídos às componentes de “formação educacional geral” e de “iniciação à prática profissional”. Apesar de reconhecermos que este facto tem conduzido a algumas críticas ao novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, consideramos, tendo por base a revisão da literatura e os resultados deste estudo, que esta dimensão da formação deverá assumir-se

como uma dimensão transcurricular. Esta presença poderá ser marcada através:

- 1 dos conteúdos das unidades curriculares que, de forma explícita ou implícita, deverão estar relacionados com questões inerentes à cidadania; e
- 2 da promoção, no contexto de cada unidade curricular, de uma relação pedagógica positiva e assente no respeito pelo outro, assim como, da utilização de estratégias de ensino-aprendizagem facilitadoras do desenvolvimento das competências de cidadania, tal como as que já referimos anteriormente.

Ainda em relação às novas linhas de desenvolvimento e gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania no contexto específico da formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico, pensamos que esta poderá ser promovida também através do desenvolvimento de projectos de intervenção comunitária. Com efeito, e tal como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, no contexto das sociedades actuais, a capacidade para os cidadãos se comprometerem com o bem comum e para se auto-implicarem de forma responsável na construção e transformação das sociedades ocupa um papel importante. Deste modo, pensamos que as instituições de ensino superior, para além de se constituírem como espaços de formação e de produção e difusão de conhecimento, poderão promover e desenvolver projectos de intervenção a nível local, nacional, europeu e internacional, em parceria com outras instituições da sociedade civil (ex: organizações não governamentais, autarquias, centros educativos, museus, bibliotecas, centros de atendimentos à terceira idade, associações de apoio ao imigrante, centros de saúde, hospitais ...), nos quais os futuros professores se encontrassem activamente envolvidos, com vista a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Com efeito, a participação activa, e conforme salienta Menezes (2007: 21), “obriga a conviver com outros concidadãos, a dialogar, a discutir, a convergir, a encontrar consensos [...]”, permitindo que os alunos “aprendam a olhar o mundo na sua complexidade, desenvolvam o espírito crítico e actuem como agentes de mudança” (*ibidem*: 21). Com efeito, e como sustenta a autora, com base num estudo por si coordenado sobre concepções e práticas de cidadania⁶, “as pessoas socialmente participativas tendem a ser melhores cidadãs, mais abertas à diferença e ao diálogo, mais activas politicamente, mais flexíveis e tolerantes”, corroborando, por isso, a

⁶ Projecto este que contou com a participação de 626 pessoas de várias faixas etárias da Região do Grande Porto, recrutadas em organismos diversos, desde escolas e instituições públicas até associações de cariz variado.

importância do envolvimento em projectos desta natureza. Paralelamente, projectos de intervenção desta natureza em parceria com outras instituições da sociedade civil e com as escolas permitem criar uma cultura de reconhecimento de que a educação para a cidadania é uma responsabilidade de todos, ajudando os futuros professores a consciencializarem-se, por um lado, do seu contributo para a mudança da sociedade, por outro, de que a sua acção educativa não deve continuar circunscrita ao espaço de sala de aula. Neste sentido, as instituições de ensino superior poderão constituir-se como zonas de interface entre as escolas, a comunidade e as diferentes instituições da sociedade civil.

Paralelamente, e com o objectivo de fomentar a qualidade e a internacionalização da formação de professores, pensamos ser desejável a criação de **redes de cooperação europeia** e também internacionais, envolvendo outros países para além dos europeus como é o caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, para o desenvolvimento conjunto de programas de estudos. O objectivo será criar condições que conduzam ao diálogo entre diferentes culturas, à compreensão da condição e da identidade humanas, ao desenvolvimento de competências de intercompreensão e plurilingue, e à mobilidade e intercâmbio entre docentes actuais e futuros de diferentes países. Neste sentido, será importante que as instituições de ensino superior proporcionem aos seus futuros professores a possibilidade de, por iniciativa própria, aprofundarem os seus conhecimentos sobre as trajectórias e culturas dos diferentes povos, assim como, os seus conhecimentos em línguas estrangeiras (de largo espectro de difusão e outras), reconhecendo e certificando as competências desenvolvidas pelos futuros professores para além daquelas de natureza específica associadas à área de formação.

Finalmente, o novo regime jurídico, ao introduzir as figuras de “educador de infância e professor do ensino básico: 1º ciclo (perfil 3)” e a de “professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico (perfil 4)” vem acentuar a articulação necessária entre a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e a de educadores de infância, por um lado, e a de professores do 2º ciclo, por outro. Embora a articulação da formação para estes níveis de ensino deva ocorrer ao longo de todo o percurso formativo, pensamos que a componente de prática pedagógica supervisionada se constitui como um momento, por excelência, para fomentar essa mesma articulação. Pensamos que esta poderá ser feita através da constituição de equipas educativas que integrem os alunos destes cursos e os respectivos supervisores cooperantes dos diferentes níveis de ensino (do pré-escolar ao 2º ciclo do

ensino básico), assim como os supervisores da Universidade numa perspectiva de *comunidade aprendente*. Na linha dos princípios reguladores para a formação de professores e para a supervisão pedagógica apresentados no capítulo cinco da primeira parte deste estudo, o objectivo seria que estas equipas educativas desenvolvessem projectos curriculares integrados e projectos de investigação-acção, a partir de um trabalho cooperativo, participado, democrático e articulado entre os diferentes intervenientes, em estreita ligação com os contextos reais de trabalho, a partir de uma abordagem formativa de matriz crítica reflexiva e ecológica.

Pensamos que este tipo de trabalho poderá trazer ganhos significativos a diferentes níveis e para todos os intervenientes (futuros professores, supervisores cooperantes e supervisores da universidade, entre outros). Em primeiro lugar, permitirá aos futuros profissionais um conhecimento mais aprofundado das diferentes realidades educativas. Este conhecimento poderá facilitar a criação de condições com vista à minimização de possíveis tensões que a transição pode por vezes criar, por um lado, nas crianças, quando mudam de ciclo de estudos, por outro, nos próprios futuros professores, quando entram no mercado de trabalho. Em segundo lugar, este trabalho conjunto entre todos os intervenientes na acção educativa poderá constituir-se como uma estratégia com vista a ultrapassar possíveis resistências no que se refere ao trabalho conjunto entre professores de diferentes níveis e ciclos de ensino, rompendo o isolamento das escolas, das instituições de ensino superior e das práticas ao nível do exercício da actividade docente, constituindo-se como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional, pessoal e social de todos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2002). Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. *In: Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação, pp. 7 – 18.
- AFONSO, A. J. & ANTUNES, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 21-22, pp. 5-31.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994, 2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. *In: I. Sá-Chaves, Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-159.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987 / 2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed.
- ALARCÃO, I. (2004). O Processo de Bolonha como oportunidade para a mudança. *Linhas*, Revista da Universidade de Aveiro, ano1, pp. 16-19
- ALARCÃO, I. (2006). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. *In: I. Sá-Chaves, H. Sá e A. Moreira (Coord.), Isabel Alarcão: Percursos e pensamentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 319-373.
- ALONSO, M. L. & BRANCO, G. (1989). Profissionalismo Docente e Currículo: Uma Perspectiva de Investigação. *Professor*. Nº 121, pp. 19-26.
- ALONSO, L. *et al* (1994a). *A Construção do Currículo na Escola: Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- ALONSO, L. (1994b). Novas perspectivas curriculares para a qualidade da educação básica. *Cadernos da escola Cultural*, 26, Évora: AEPEC.
- ALONSO, L. (1996). Inovação curricular e formação de professores: O caso do 1º ciclo do Ensino Básico. *Rumos*, nº 12, pp. 4 – 5.
- ALONSO, L. (1998). Desenvolvimento curricular e projecto educativo da escola. *In: IIE, Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, pp. 51 – 66.

- ALONSO, L. (2000). A construção social do currículo. Uma abordagem ecológica e prático. *Revista de Educação*, nº 1. pp. 53 – 68.
- ALONSO, L., PERALTA, H. & ALAIZ, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALONSO, L. & SILVA, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: L. Alonso e M^a. C. Roldão (coord.), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, pp. 43-63.
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALTET, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, saber analisar. In: L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet e E. Charlier (org.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências*. São Paulo: Artmed, pp. 23-35.
- AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.
- AMBRÓSIO, T. (1999). Educação para o desenvolvimento – Os currículos da educação básica. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME, pp. 33-43.
- AMBRÓSIO, T. (2006). Da perspectiva económica à perspectiva política. *O Economista*. Nº. 19, pp. 76 – 89.
- AMNISTIA INTERNACIONAL (1997). *Primeiros passos. Um manual de iniciação à educação para os direitos humanos*. Lisboa: Secção Portuguesa da Amnistia Internacional.
- ANTUNES, M. H. (2005). As novas competências dos professores e formadores. *Formar*, nº 52, pp. 14 – 19.
- APPLE, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: EDUCA.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender A Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ARONSON, E.; PATNOE, S. (1997). *The Jigsaw Classroom*. New York: Longman.
- ASTOLFI, J. P. (1992). *L' école pour apprendre*. Paris: ESF éditeurs.

- AUDIGIER, F. (1998). *Projet "Education a la Citoyenneté Démocratique": Concepts de base et Compétences Clé de L'Education à la Citoyenneté Démocratique: Une première Synthèse*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- AUDIGIER, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (CDCC), DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- AYALA, F. (1996). *La culture scientifique de base. Rapport Mondial sur la Science 1996*. Paris: Editions Unesco, pp. 1-6.
- BAILEY, R. (2000). *Teaching Values & Citizenship Across the Curriculum: Educating Children for the World*. London: Stylus Publishing Inc.
- BANKS, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, Vol. 68, pp. 289-298.
- BARBALET, J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Estampa.
- BARBIER, J.M. & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: a construção da autonomia e gestão do currículo. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME, pp. 79-92.
- BÉLAIR, L. (2001). A formação para a complexidade do ofício de professor. In: L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet e E. Charlier (org.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências*. São Paulo: Artmed, pp. 55-65.
- BELLEM, J. et al (1993). *Apoio Educativo acaba reprovações?* Lisboa: Fragmentos.
- BELTRÃO, L. & NASCIMENTO, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Presença.
- BERBAUM, J. (1993). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF éditeur.
- BEYER, L. & LISTON, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- BIRZÉA, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg, Conselho da Europa (DGIV/EDU/CIT(2000) 21). Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.

- BISQUERRA, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Practica*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- BOAL, M. E., HESPANHA, M. C. & NEVES, M. B. (1996). *Para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: ME – Cadernos PEPT 2000.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOIXADER, A. & LLORENTE, I. (2003). La diversitat dels de l'acceptació. Pros i contres. *Guix*, Núm. 300. pp. 60 – 65.
- BORKO, H. & MAYFIELD, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, Nº. 5, pp. 501-518.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais planejados*. São Paulo: Artmed.
- CAMPOS, B. P. (2000). Professores em contexto de mudança: Profissionais em escolas autónomas. In: *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades*. Tomo IV. GIIASE/ME: Lisboa, pp. 288-315.
- CADIMA, A. et al (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: IIE
- CACHAPUZ, A., SÁ-CHAVES, I. & PAIXÃO, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE.
- CANÁRIO, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, promovido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp. 11-20.
- CARDOSO, A. M. et al (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In: I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 63-87.

- CARITA, A., ABREU, I & QUEIROZ, R. (1994). *A formação pessoal e social: desenho curricular*. Lisboa: IIE.
- CARNEIRO, R. (1994). Educação: Conservação ou mudança? *Colóquio, Educação e Sociedade*. (7), pp. 117-126.
- CARNEIRO, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144 (4), pp. 391-413.
- CARVALHO, A. D. (2000). *A educação e os limites dos direitos humanos: Ensaio de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. D. (2001). *Parecer sobre o Memorando da Comissão Europeia "Aprendizagem ao Longo da Vida"*. Lisboa: INAFOP.
- CASANOVA, M. A. (1999). Atenção à diversidade a partir da flexibilidade do currículo. *In: Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME, pp. 121-130.
- COGAN, J. & DERRICOTT, R. (1998). *Citizenship for the 21st century: An international perspective*. London: Kogan Page.
- COGAN, J. (1998). Citizenship education for the 21st century: setting the context. *In: J. Cogan e R. Derricott, Citizenship for the 21st century: An international perspective*. London: Kogan Page, pp. 1-19.
- COHEN, L. & MANION, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- CONNELLY, M. & CLANDININ, D. J. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (COM) (2003). *"Educação & formação para 2010": A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*. (Projecto de relatório intercalar conjunto sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. Bruxelas.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global De Reforma: Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2004). *Educação e direitos Humanos*. Lisboa: ME.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007). *Debate Nacional sobre Educação: Relatório Final*. Lisboa: ME.

- CRUZ, M. B. (1997). A formação para a cidadania e as instituições da sociedade civil. *Brotéria*, 145 (2/3), pp. 195-202.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DAVIES, I., GREGORY, I. & RILEY, S. C. (1999). *Good citizenship and educational provision*. London: Falmer Press.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- DECRETO-LEI nº 240/2001: Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- DECRETO-LEI nº 241/2001: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.
- DECRETO-LEI nº 6/2001: Reorganização curricular do ensino básico
- DE KETELE, J.M. & ROGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Paris: De Boeck Université
- DELPRAT, C. (1986). Conditions et méthodologie de la recherche dans l'action de la formation. In: *Les Sciences de l'Education*. Vol. 4, pp. 87 – 101.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: ME.
- EISENSTADT, S. N. (2000). *Os regimes democráticos: fragilidade, continuidade e transformabilidade*. Lisboa: Celta.
- ELBAZ, F.(1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm
- ESTEVES, J. M. (2004). *La tercera Revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVES, M. (2000). Flexibilidade curricular e formação de professores. *Revista de Educação*, nº 1. pp. 117 – 124.
- ESTEVES, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, pp. 217-233.
- ESTEVES, M. (2002). Opiniões e atitudes dos formandos envolvidos em situações de recurso à investigação como estratégia de formação inicial de professores. In: *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: O particular e o Global no virar do milénio – cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 907-915.

- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J. A. de Lima e J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*. XI (1), 17-29.
- ESTRELA, T., ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002) – *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal – 1990 – 2000*. Porto: Porto Editora- IIE.
- FAULKS, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In: R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233.
- FERNANDES, M. (2000). O currículo na Pós-modernidade: Dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, nº 1. pp. 27 – 38.
- FERREIRA, J. S. (2003). Introdução. In: J. S Ferreira e C. Estevão (org.), *A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique, pp. 9-13.
- FIGUEIREDO, C. C. & SANTOS SILVA, A. (1999). A Educação para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999). *Inovação*, 12, pp. 27-45.
- FIGUEIREDO, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In: *Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação, pp. 39 – 66.
- FIGUEIREDO, C. C. (2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? In: C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo (org.), *Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora. Pp. 23–36.
- FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Rio Tinto: ASA.
- FLEURY, A. (2000). Os direitos do homem na Europa - Abordagem histórica. Comunicação apresentada no Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”, realizado em Lisboa entre 5 e 7 de Dezembro.
- FONSECA, A. M. (2000). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.

- FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2001). *Projecto de Recomendação – Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.
- FREITAS, C. V. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio, Educação e sociedade*.
- FREITAS, C. V. (1998). Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta. In: *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-31.
- FREITAS, C. V. (1999). Educação, escola e cidadania. In: *Autonomia, Flexibilidade e Associação*. Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul, pp. 23-26.
- FREITAS, C. V. (2000). O currículo em debate: Positivismo – Pós-modernismo. Teoria e prática. *Revista de Educação*, nº 1. pp. 39 – 52.
- FREITAS, L.V. & FREITAS, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GAMA, J. (2001). Cidadania e cultura portuguesa. *Brotéria*, 152 (2), pp. 119-132.
- GIDDENS, A. (1999). *Para uma terceira via*. Lisboa: Presença.
- GIDDENS, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995a). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: porto Editora, pp. 63-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995b). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre La Práctica*. Madrid: Morata, Quinta Edición.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & Pérez Gómez, A. I. (1995c). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- GIOLITTO, P. (1993). *Como ensinar a educação cívica na escola*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GIPPS, C., MCCALLUM, B. & HARGREAVES, E. (2000). *What makes a good primary school teacher?* London: Routledge Falmer.

- GOODSON, I. F. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GRAÇA, V. (1999). Escola e Cidadania: Desafios da Educação Básica. In: *Autonomia, Flexibilidade e Associação*. Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul, pp. 11 – 22.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- GRUPO DE LISBOA (1994). *Os limites à competição*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- HAMELINE, D. (1995). O educador e a acção sensata. In: A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 35-62.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. (2002). Teaching as paradoxical profession. In: *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: O particular e o Global no virar do milénio – cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 19-34.
- HEATER, D. (1990). *Citizenship*. London: Longman.
- HENRIQUES, A. M. et al (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano.
- HENRIQUES, A. M. et al (2001). *Educar para a cidadania: Cursos gerais e cursos tecnológicos – 2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- HILL, M. M. & HILL, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOLDEN, C. & CLOUGH, N. (1998). The child carried on the Back does not know the length of the road: The teacher's role in assisting participatios. In: C Holden e N. Clough (eds.) *Children as citizens: Education for participation*. London: Jessica Kingsley, pp. 13 – 28.
- HOLDEN, C. & CLOUGH, N. (2002). *Education for citizenship: ideas into action. A pratical guide for teachers of pupils aged 7 – 14*. London: Routledge Falmer
- HUSÉN, T. (1988). Research paradigms in education. In: John P. Keeves, *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Illinois: Pergamon Press, pp. 17-20.
- IMBERMÓN, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

- JACINTO, M. & SANCHES, M. F. C. (2002). Aprender a ensinar: Práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, Vo. XI, nº1, pp. 79-149.
- JANUÁRIO, C. (1988). O currículo e a reforma do ensino: um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares. Lisboa: Livros Horizonte.
- KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- KENNEDY, K. (1997). Citizenship education in review: Past perspectives and future needs. In: K. Kennedy (ed.), *Citizenship education and the modern state*. London: Falmer Press, pp. 1-5.
- KERR, D. (2000). *The making citizenship in the national curriculum (England): Issues and Challenges*. Paper presented at European Conference on Educational Research (ECER), University of Edinburgh, 22 nd September, 2000.
- KERR, D. (2002). *Assessment and evaluation in citizenship education*. Paper presented at British Council Seminar in Beijing – China (NFER/DFES).
- KIRK, G. (1989). *El Currículum Básico*. Barcelona: Paidós.
- KUBOW, P., GROSSMAN, D. & NINOMIYA, A. (1998). Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st century. In: J. Cogan e R. Derricott, *Citizenship for the 21st century: An international perspective*. London: Kogan Page, pp. 115-134.
- KYMLICKA, W.(1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In: I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 41-61.
- LEITE, C. (2000a). Uma análise da dimensão multicultural do currículo. *Revista de Educação*, nº 1. pp. 137 – 144.
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In: Departamento De Educação Básica, *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e de investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 41-62.
- LEITE, C, GOMES, L. & FERNANDES, P. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA.

- LEITE, C. (2003). Formação de professores para a cidadania. *In: J. S Ferreira e C. Estevão (org.), A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique, pp. 199-208.
- LE MOS, V. (2000). Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. *In: Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e cooperativo, pp. 62 – 78.
- LESSARD-HERBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Rolos & Filhos.
- LEWIS, A. (1995). *Primary Special Needs And National Curriculum*. London: Routledge.
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LOPES, A. et al (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: Indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*. 7(1), pp. 63-95.
- LOPES, A. (2005). Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante? *In: L. Alonso e Mª. C. Roldão (coord.), Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, pp. 85-92.
- MACHADO DE ABREU, L. (1992). Introdução à teoria do agir comunicativo de J. Habermas. *In: Cadernos CIDInE 5*, pp. 5-12.
- MACHADO, F. & GONÇALVES, M. F. (1999). *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas*. Rio Tinto: ASA.
- MADUREIRA PINTO, J. (2000). Comunicação proferida no âmbito da Conferência “Educação, Integração, Cidadania: da autonomia ao desenvolvimento curricular” que se realizou em Sta. Maria da Feira, de 10 a 11 de Abril de 2000, sob a égide da Presidência Portuguesa da União Europeia.
- MAJÓ, J. (2003). Ciudadanía social. *In: F. Imbérron (coord.) Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, pp. 29-46.
- MARCELO, C. & PARRILLA, A. (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. *In: C. Marcelo et al, El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 11-65.

- MARCELO, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: António Nóvoa (coord.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 51-76.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R. (1993). Os valores nos programas e nos manuais do 1º ciclo do ensino básico: um estudo de análise curricular. *Revista ESES*, 4, pp. 35-39.
- MARQUES, R. (1998). *Educação Cívica e Desenvolvimento Social e Pessoal*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1999). Currículo nacional, Educação intercultural e Autonomia Curricular. *In: M. C. Roldão e R. Marques (org.), Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada*. Porto: Porto Editora, colecção Cidne, pp. 63 - 82.
- MARQUES, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença.
- MARTINS, G. d'O. (1993). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Fragmentos.
- MARTINS, G. d'O. (1998). *Educação ou barbárie?* Lisboa: Gradiva.
- MARTINS, I. & VEIGA, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da Educação em Ciências*. Lisboa: IIE.
- MARTINS, I. (2001). *Das potencialidades da Educação em Ciências nos primeiros anos aos desafios da Educação Global*. Comunicação apresentada no Colóquio "Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico".
- MARTINS, I. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 1.
- MARTINS, I. (2003). Formação inicial de Professores de Física e Química sobre a Tecnologia e suas relações Sócio-Científicas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2, Nº 3.
- MASLOVATY, N. (2000). Teacher's choice of teaching strategies for dealing with sócio-moral dilemmas in elementary school. *Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 4, pp. 429-444.
- MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. *In: F. Imbénon (coord.) Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, pp. 83-102.

- MENEZES, I. (1995). *Educação Cívica em Portugal: Estudo Preliminar*. Lisboa: IIE.
- MENEZES, I., XAVIER, E. & FIGUEIREDO, C.C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: IIE.
- MENEZES, I. (2000). *Estudo Internacional sobre Educação Cívica (Civic Education Study – IEA): Resultados dos Alunos Portugueses*. Comunicação apresentada no Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”, realizado em Lisboa entre 5 e 7 de Dezembro.
- MENEZEZS, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In: C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo (org.), *Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora. Pp. 13–21.
- MENEZES, I. (2007). Por melhores cidadãos. *Notícias Magazine*, pp. 21-23.
- MILLER, J. (1985). *Curriculum Perspectives and Practice*. New York: Longman.
- MIRRIAM, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. London: Jossey-Bass.
- MONTEIRO, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13 (2-3), pp. 11-37.
- MONTERO, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOREIRA, M. A. L. (1999). Não olhar por olhar... Para uma formação reflexiva do professor – estagiário pela investigação-acção. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, promovido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp. 157-169.
- MOREIRA, M. A. L. & VIEIRA, F.; MARQUES, I. (1999). Investigação-acção e formação inicial de professores – Uma experiência de supervisão. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, promovido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp. 157-169.
- MOREIRA, M. A. L. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- MORIN, E. (1991). *Os problemas do fim de século*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

- MOUFLE, C. (1996). A cidadania democrática e a comunidade política. *In: O regresso do Político*. Lisboa: Gradiva, pp. 83–99.
- NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- NOGUEIRA, C. & SILVA, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA, 2001.
- NÓVOA, A (1989). *Os professores: Quem são? Donde Vêm? Para onde vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (I.S.E.F.).
- NÓVOA, A. (coord.) (1992). Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.
- NÓVOA, A. (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1999). Seis apontamentos sobre supervisão na formação. *In: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, promovido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp. 209-214.
- NUNES, A. J. A. (2003). *Neoliberalismo e direitos humanos*. Lisboa: Caminho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10, pp. 89-110.
- OSLER, A., RATHENOW, H. F. & STARKEY, H. (1995). *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books Limited.
- OSLER, A. (1995). Introduction: Citizenship, schooling and teacher education. *In: A. Ausler, H. F. Rathenow e H. Starkey, Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books Limited, pp. 3 – 14.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & PARASKEVA, J. M. (2000). A tomada de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, nº 1. pp. 111 – 116.
- PACHECO, J. A. (1994). Área-Escola: Projecto Educativo, Curricular e Didáctico. *Revista Portuguesa De Educação*. 7 (1 e 2), pp. 49-80.
- PACHECO, J. A. (1995a). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos PEPT 2000.

- PACHECO, J. A. (1995b). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (1995c). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In: J. A. de Lima e J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- PAIXÃO, M. L. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- PAQUAY, L. et al (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências*. São Paulo: Artmed.
- PARENTE, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança.
- PARISOT, F. (2001). *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- PEDRO, H. & COUCEIRO, F. (1999). Formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico: Um modelo de organização da supervisão. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, promovido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp. 118-123.
- PEDROSA, H. J. (1995). As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino/aprendizagem: contributos para uma prática auto-reflexiva. In: I. Alarcão (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CiDine, pp. 125-133.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (1992). O pensamento prático do professor. In: António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp 95-114.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: MORATA, pp. 398-429.
- PERRENOUD, P. (2000a). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.
- PIRES, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gubbenkian.
- POLLARD, A. & TANN, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D. & EDWARDS, M. (2000) Percepções de professores de ciências portuguesas e espanhóis do mundo, Resumo da *Comunicação apresentada no Seminário Ibérico: Ciência – Tecnologia e Sociedade no ensino-aprendizagem das ciências experimentais*, organizado pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- PRAIA, M. (1999). *Educação para a cidadania*. Porto: ASA.
- PRAIA, M. (2000). Formar-(se) cidadão: Dinâmica de valores e conceito de normalidade. *Noesis* nº 56 – Out/Dez, pp. 24-26.
- PRATT, D. (1994). *Curriculum Planning: A Handbook For Professionals*. Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- PUGACH, M. C. & JOHNSON, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. U.S.A.: Love Publishing Company.
- QUINTAS, H. et al (1999). Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, promovido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp. 124-131.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, A. (2002). *Comportamentos de Cidadania nas Organizações*. Lisboa: McGrawHill.
- REGO, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: Na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- REISENBERG, P. (1992). *Citizenship in the western tradition*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. C. (1994). *Reflexões Sobre A Reforma Educativa*. Lisboa. Texto Editora.

- RICOEUR, P. (2000). Connaissance de soi et éthique de l'action. In: P. Cabin e J. F. Dortier (Coord.), *Philosophies de notre temps*. Auxere Cedex: Sciences Humaines Éditions, pp. 59-71.
- RODRIGUES, M. J. (1999). Novas competências para a sociedade do futuro. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME, pp. 69-78.
- ROLDÃO, M^a. C. (1994). *O pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: IE.
- ROLDÃO, M^a C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, Nove Série, pp. 79-88.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). Currículo e gestão Curricular: O papel das escolas e dos professores. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME, pp. 45-56.
- ROLDÃO, M. C. (1999b). *Os professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, colecção Cidine.
- ROLDÃO, M. C. (1999c). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12, pp. 9-26.
- ROLDÃO, M. C. (1999d). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (2000a). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. C. (2000b). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – Campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, nº 1. pp. 81 – 92.
- ROLDÃO, M. C. (2000c). Gestão Curricular: A especificidade do 1º ciclo. In: DEB, *Gestão curricular no 1º ciclo: Monodocência-coadjuvação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp 17-30.
- ROLDÃO, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, pp. 115 – 134.
- ROLDÃO, M^a. C. (2003). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais de docência. In: *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica – Pré-escolar e 1º ciclo*. Aveiro: DDTE – Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M^a. C. (2005a). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In: L. Alonso e M^a. C. Roldão

- (coord.), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, pp. 13-25.
- ROLDÃO, M^a. C. (2005b). *Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior*. Adaptado pela autora a partir da publicação “Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento En Direct de L’APPF, pp. 9-20.
- ROLDÃO, M^a. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Comunicação apresentada na Conferência “Desenvolvimento profissional e de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida”, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da Europa.
- ROSS, A. et al. (2004). Teachers’ understandings of citizenship and enterprise in Hungary, Slovenia and the UK. In: Alistair Ross (ed.), *The experience of citizenship. Proceedings of the sixth Conference of the Children’s Identity and Citizenship Education Thematic Network*, Kraków, pp. 407-415.
- SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto editora.
- SÁ-CHAVES, I. (org.) (1999a). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: CIFOP – Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino.
- SÁ-CHAVES, I. (1999b). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, promovido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp. 47-52.
- SÁ-CHAVES, I., ALARCÃO, I (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In: I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-67.
- SÁ-CHAVES, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2000b). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação de e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SÁ-CHAVES, I. (2000c). O currículo como meio ou instrumento. *In: Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e cooperativo, pp. 23 – 40.
- SÁ-CHAVES, I. (2001). Informação, formação e globalização: Novos ou velhos paradigmas? Aveiro: *In: I. Alarcão (org.), Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, pp. 83 – 96.
- SÁ-CHAVES, I. & AMARAL, M. J. (2001). A passagem do eu solitário ao eu solidário. *In: I. Alarcão (ed.), Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 79-85.
- SÁ-CHAVES, I. (1994 / 2002a). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SÁ-CHAVES, I. (2002b). Gestão Flexível do Currículo - Sinais e Razões: Reflexão sobre Práticas. *Revista online*. Lisboa: ME.
- SÁ-CHAVES, I. (2002d). *A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança*. *In: Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 105-118.
- SÁ-CHAVES, I. (2002e). Formação de Professores: Modelos de referência na Universidade de Aveiro. *Revista de educação*, vol. XI, nº 1, pp.150-153.
- SÁ-CHAVES, I. (2003a). *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- SÁ-CHAVES, I. (2003b). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. *In: Óscar C. de Sousa & Maria Ricardo (org.), Uma escola com sentido: Currículo em análise e debate*. Lisboa: Universidade Lusófona, pp. 145-158.
- SÁ-CHAVES, I. (2004a). Tendências para a reconceptualização curricular. *In: A. Cachapuz, I. Sá-Chaves e F. Paixão, Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE, pp. 125-133.
- SÁ-CHAVES, I. (2004b). *Formação e conhecimento profissional dos professores: Um exercício de modelização*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research.
- SÁ-CHAVES, I. (2005a). Literacia, Educação e Desenvolvimento: Novos desafios à formação. *Linhas, Revista da Universidade de Aveiro*, ano 2, Abril, pp. 8-15.

- SÁ-CHAVES, I. (org.) (2005b). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto editora.
- SANCHES, M. F. S. (1992). Reflexão e conhecimento profissional: Um quadro conceptual para a formação de professores em governação escolar. *Revista de Educação*, vol. II, nº 2, pp.3-15.
- SANTOS, M- E. (2004). Dos códigos de cidadania aos códigos do Movimento CTS. Fundamentos, desafios e contextos. In: I. Martins, F. Paixão e R. M. Vieira (org.), *Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na inovação da educação em ciência*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-22.
- SANTOS, M. E. (2005). *Que cidadania?* Lisboa: Santos-edu.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992a). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1992b). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp77-91
- SCHAWB, J. (1985) - Un Enfoque Práctico como Lenguaje para el Curriculum. In: J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 197-209.
- SEIÇA, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: ME.
- SHULMAN, L. S. (2004). *The wisdom of practice*. Danvers: Jossey-Bass
- SILVA, A. S. (2000). *A actualidade dos direitos humanos e a educação para a cidadania*. Comunicação apresentada no Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”, realizado em Lisboa entre 5 e 7 de Dezembro.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo*. Porto: Porto Editora.
- SIMÃO, A. M. V. (2002). Perspectivas sobre as ares transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares. In: Departamento De Educação Básica, *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e de investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 31-38.

- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1999). Pressupostos Curriculares e construção do conhecimento pedagógico. In: M. C. Roldão e R. Marques (org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada*. Porto: Porto Editora, colecção Cidne, pp. 99-112.
- SOARES, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In: I. Alarcão (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE, pp. 135 – 147.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage publications.
- TAMIR, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-268.
- TAVARES, J. (2001). Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, pp. 31 – 64
- TERNEIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. M. (2001). Promover a literacia científica: dificuldades e possibilidades. *Noesis*, 59, pp. 50 – 52.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- TRIGO-SANTOS, F. & CARVALHO, C. (2004). Citizenship education through the eyes of teachers in post-graduate Professional development. In: Alistair Ross (ed.), *The experience of citizenship*. Proceedings of the sixth Conference of the Children's Identity and Citizenship Education Thematic Network, Kraków, pp. 369-376.
- TRINDADE, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), pp. 39-75.
- TUCKMAN, B. (1978). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- TUM, R. M. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. In: F. Imbérnon (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, pp. 63-82.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (1998a). Todos os seres humanos ... Manual de Educação para os direitos do Homem. Lisboa: Ministério da Educação.

- UNESCO (1998b). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL (1991) – *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Quadro de Acção para responder às Necessidades de Educação básica*. Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.
- VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In: A.S. Silva e J.M. Pinto., *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- VEIGA, L. et al (2000). *Nem sempre o silêncio é de ouro*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- VEIGA, L. (2003). Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências. In: Luísa Veiga (coord) et al, *Formar para a educação em ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições IPC-Inovar para crescer, pp.
- VIEIRA, F. (1995). Pedagogia para a autonomia. Implicações discursivas e análise da interacção. In: I. Alarcão (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE, pp. 53 – 68.
- VIEIRA, F. (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 14 (1-2), pp. 169-190.
- VIEIRA, F. (2005). O lugar da pedagogia na universidade. *Formar*, nº 52, pp. 28-33.
- VIEIRA, F. (2006). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-44.
- VIEIRA, R. M. & VIEIRA, C. T. (2003). A formação inicial de professores e a didáctica das ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico. *Revista Portuguesa de Educação* 16(1), pp. 231-252.
- VIEIRA, R. M. & VIEIRA, C. T. (2005). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, R. M. & MARTINS, I. (2004). Impacte de um programa de formação com uma orientação CTS/PC nas concepções e práticas dos professores. In: I. Martins, F.

- Paixão e R. M. Vieira (org.), *Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na inovação da educação em ciência*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-54.
- VILAR, A. M. & DIOGO, F. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições ASA.
- VILAR, A. M. (1994). *Currículo e ensino. Para uma prática Teórica*. Rio Tinto: ASA.
- WILKINS, C. (2000). Citizenship education. In: R. Bailey (ed.), *Teaching values & citizenship across the curriculum*. London: Kogan Page, pp. 14-27.
- YIN, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Califórnia: Sage Publications.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Rio Tinto: ASA.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar: Que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME, pp. 93-120.
- ZABALZA, M. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Porto: Universidade do Porto.
- ZARAGOZA, F. M. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In: F. Imbernón (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, pp. 15 - 28
- ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 23-47.
- ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), pp. 3-20.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigm of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.
- ZEICHNER, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp 115-138.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

WEBGRAFIA

- ABRANTES, P. (2001). Entrevista a Paulo Abrantes. *Revista*. Lisboa: Ministério da Educação. (Disponível em www.deb.min-edu.pt/revista/revista2/entrevista_paulo_abrantes.htm) Acesso em 10 de Fevereiro de 2002).
- ALARCÃO, I. et al. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) (Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)) Acesso em 20 de Julho de 2003).
- BEANE, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n.2, pp. 91-110, jul/Dez. (Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- COELHO, M^a Z. P. (2004). Análise de conteúdo e Análise Crítica do Discurso. Comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia – *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, promovido pela Associação Portuguesa de Sociologia. (Disponível em http://old.comunicacao.uminho.pt/doc/zara/link_4.pdf) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- CONSELHO DA EUROPA (2002). Recomendação (2002)12 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática. (Disponível em <http://www.cidadania-educacao.pt/Nova%20pasta/material/RECOMENDA%C3%87%C3%83O%202002.pdf>) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2001). *Educar para a cidadania num novo contexto educativo*. (Disponível em www.deb.min-edu.pt/revista/revista2/index-2.html) Acesso em 10 de Fevereiro de 2002).
- EURYDICE – REDE DE INFORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO NA EUROPA (2005). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*. (Disponível em http://eurydice.giase.min-edu.pt/images/stories/doc_port/2006/cidpt.pdf) Acesso em 31 de Julho de 2007).

- FERREIRA, M. M., MIRANDA, B. M. & ALEXANDRE, F. (2002). Educação para a Cidadania: Tendências actuais. (Disponível em: <www.igu-net.org/cge/TETSDAIS/IIE-DH2000_fernando.pdf> Acesso em 27 de Fevereiro de 2004).
- FILHO, C. B. R.; NETO, I. A. C. (2001). *Evolução do Conceito de Cidadania*. Departamento de Ciências Sociais e Letras: Universidade de Taubaté. (Disponível em <www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/aevolucao-N2-2001.pdf> Acesso em 27 de Fevereiro de 2004).
- FORRESTER, K. (2000). *Project «Education a la Citoyenneté Démocratique»: Conférence Final*, Strasbourg, 14 – 16 de Septembre, 2000 (rapport final). DGIV/EDU/CIT(2000) 41 (Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_41_ConferenceFinale_Fr.PDF> Acesso em 27 de Fevereiro de 2004).
- FREITAS, H. & JANISSEK, R. (2000). *Análise Léxica e Análise de Conteúdo*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto. (Disponível em <www.sphinxbrasil.com/arquivos/e-learning/analise_lexica.pdf> Acesso em 31 de Julho de 2007)
- KYMLICKA, W.(1998). Citizenship. In E. Craig (org.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge. (Disponível em <www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar/leit_cidadania.html> Acesso em 27 de Fevereiro de 2004).
- LEITE, C. (1999). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. (Disponível em <www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/dren.doc> Acesso em 15 de Janeiro de 2005).
- LEITE, C. (2000b). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: O que têm de comum? O que os distingue?* (Disponível em <www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf> Acesso em 15 de Janeiro de 2005).
- LEITE, C. (2001a). *Reorganização curricular do ensino básico - problemas, oportunidades e desafios*. (Disponível em <www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/asa.doc> Acesso em 15 de Janeiro de 2005).
- LEITE, C. (2001b). *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*. (Disponível em <www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/brasil.doc> Acesso em 15 de Janeiro de 2005).

- MENEZES, I. (2003). *Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education*. (Disponível em www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/portugal_menezes.htm) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, integração e cidadania: Documento orientador das políticas para o ensino básico*. (Disponível em www.min-edu.pt/seei/doc-orient-eb.htm) Acesso em 19 de Junho de 2000).
- NOGUEIRA, C. (2004). Entrevista concedida ao Jornal *a Página*, nº 135, Junho. (Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1659>) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. (Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20p/02-oliveira-serraz.doc>) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- O'SHEA, K. (2003). *Desenvolver uma compreensão partilhada: Glossário de termos de educação para a cidadania*. Conselho da Europa DGIV/EDU/CIT 2003(29). (Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Portugal/2003_%2029_EDC_Glossary_PT.pdf) Acesso em 27 de Fevereiro de 2004).
- PACHECO, J. A. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. (Disponível em www.dre.raa.pt/Currículo%20Regional/Comunicações/JAPacheco.doc) Acesso em 21 de Dezembro de 2004).
- PERRENOUD, P. (1999a). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio. Revista pedagógica*, nº 11, Porto Alegre (Disponível em www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista4/construir%20competencias.htm) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- PERRENOUD, P. (1999b). *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. (Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html) Acesso em 31 de Julho de 2007).
- PERRENOUD, P. (2000b). Construindo competências. In, Nova Escola. Brasil (Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html) Acesso em 31 de Julho de 2007).

- PINTO, J. (2001). *A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências*. (Disponível em www.deb.min-edu.pt/revista/revista4/index-4.html> Acesso em 10 de Fevereiro de 2002).
- PONTE, J. P. et al (2001). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. (Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc)> Acesso em 20 de Julho de 2003).
- TEDESCO, J. C. & FANFANI, E. T. (2004). *Novos docentes e novos alunos*. Nova escola, pp. 67-86. (Disponível em <http://novaescola.abril.com.br/estant/oficio/O5E4-JuanCarlosTedesco.pdf>> Acesso em 15 de Julho de 2005)
- TORNEY-PURTA, J., RICHARDSON, W. K. & BARBER, C. H. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol 1, No. 1, July 2005 (Disponível em <http://www.citized.info/pdf/ejournal/Vol%201%20Number%201/003.pdf> > Acesso em 31 de Julho de 2007).
- VIEIRA, L. (1999). Cidadania Global e Estado Nacional. *Revista de Ciências Sociais*. Vol. 42, nº 3 (Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/cidadaniaglobal/cidadania_global.html> Acesso em 31 de Julho de 2007).

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1

Documento estruturador da disciplina de Prática Pedagógica

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA

LICENCIATURA EM ENSINO BÁSICO – 1º CICLO

DISCIPLINA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

DOCUMENTO ESTRUTURADOR

Documento elaborado pela equipa de supervisão da Prática Pedagógica sob orientação da
Professora Doutora Idália Sá-Chaves.

AVEIRO, 2001

INTRODUÇÃO

Conforme é amplamente reconhecido, a formação de professores apresenta hoje exigências acrescidas, quanto aos seus novos papéis e às novas funções da escola. As mudanças sociais, económicas e culturais que atravessaram todo o século XX e que parecem manter-se no século que agora se inicia, evidenciam a necessidade de repensar a formação própria e específica da profissão docente. Tais funções pressupõem o desenvolvimento de novas competências que integram diferentes tipos de conhecimento conducentes ao “saber agir” profissional. Este conhecimento que se traduz no “saber-fazer” é informado, conforme Alarcão (1989), por “conhecimento, prática orientada e desenvolvimento do cunho pessoal que cada um imprime à sua actuação”.

Assentando essa actuação, quer no conhecimento de conteúdo já adquirido, quer na(s)técnica(s) a adquirir através da reflexão sobre a(s) experiência(s) de prática, quer ainda nos valores que o profissional defende, dela decorre o desenvolvimento de competências que haverão de levar a novas formas de acção. A passagem do saber ao “saber-fazer” e deste, a um novo conhecimento reafirmado e contextualizado, torna-se então possível, através do exercício sistemático e crítico, de um tipo de prática reflexiva que comporta a reflexão **para, na e sobre** a acção (Schön 1983, 1987). À regulação deste processo – Supervisão da formação – cabe a possibilidade de fazer emergir conhecimento a partir da reflexão sobre a prática, numa perspectiva de avaliação continuada que facilite a compreensão pelos futuros profissionais, da complexidade do acto educativo e do papel que, nele, cada profissional desempenha. Tal processo de construção do conhecimento profissional visa, sobretudo, reflectir no **como aprender** para, daí, se reflectir também sobre o **como ensinar**.

CONTEXTUALIZAÇÃO

No caso da Universidade de Aveiro, a supervisão dos processos de formação tem como objectivo geral desenvolver nos participantes (professores em processo de formação inicial e supervisores cooperantes em processo de formação continuada) um tipo de profissionalidade reflexiva, crítica e contextualizada que lhes permita construir, para a singularidade de cada situação, as soluções que ética, social e pessoalmente melhor se adequem aos problemas nela identificados.

O modelo reflexivo que pretendemos desenvolver apresenta uma matriz ecológica em que os quadros organizacionais e as estratégias de formação propostos são compreendidos como elementos organizadores e reguladores das práticas de formação, abertos e com suficiente flexibilidade para integrarem, como elemento fulcral, conhecimentos específicos de diferentes áreas disciplinares, necessidades, problemas e características próprias de cada aluno, de cada grupo de alunos em formação e/ou de cada contexto onde a Prática Pedagógica ocorre.

Tomando como referente os princípios de formação defendidos por Alarcão e Sá-Chaves, (1997) propõem-se como objectivos da prática pedagógica, os seguintes:

- Aprofundar o quadro conceptual próprio da intervenção da prática pedagógica nomeadamente através da conceptualização do Conhecimento Profissional do Professor como um todo multidimensional.
- Valorizar a dimensão humana de cada interveniente na sua pessoalidade:
 - Permitindo ao formando a tomada de consciência do seu processo individual de desenvolvimento quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional que decorrerá numa relação de estimulação reflexiva constante que visa a consciencialização dos factores de sucesso/insucesso para, a partir dela, reorganizar as suas acções futuras.
 - Proporcionando situações de cruzamento e partilha das diferentes perspectivas de outros intervenientes significativos e/ou com responsabilidade no processo de formação, com vista ao desenvolvimento da competência (meta)reflexiva;
 - Estimulando os níveis de auto-implicação de cada formando na (re)construção continuada do seu próprio conhecimento através do exercício de um pensamento crítico que o leve à produção de um conhecimento para a acção que lhe seja próprio e socialmente legítimo;
 - Assegurando a dimensão afectiva no relacionamento superviso, valorizando os desempenhos positivos e bem sucedidos e sem atribuir à ocorrência de erro um carácter punitivo.

Na perspectiva que subjaz aos objectivos formulados, reconhece-se uma abordagem de tipo ecológico e integradora dos diferentes contextos de acção

(exo-meso-micro) como sistemas interactivos que permitem explicar e compreender a acção pedagógica contextualizada.

A informação recolhida ao nível da sala de aula, escola e/ou comunidade envolvente, destina-se a ser sistematicamente analisada e baseia-se em registos dos processos de ensino e de aprendizagem e das relações interpessoais ocorridas no espaço curricular.

A mesma perspectiva pressupõe que o processo interpessoal de construção de conhecimento possa ser de natureza disciplinar e/ou integrada (inter e transdisciplinar). Este conhecimento deve referir-se às diferentes componentes de formação, enquanto organizadoras da relação entre ensino e aprendizagem. São de particular interesse as acções desenvolvidas em modelos de cooperação – intervenção quer no interior, quer no exterior da sala de aula, e em coerência com as propostas provenientes da supervisora cooperante, dos colegas de núcleo de prática pedagógica, da Escola onde esta se desenvolve, dos alunos futuros professores e das supervisoras da Universidade. Não obstante esse enquadramento e essa coerência que pretende dar sentido à prática, essa construção integrada pressupõe espaços de intervenção criativa e autónoma capazes de fazer emergir os estilos pessoais e as competências próprias de cada indivíduo, grupo ou Escola.

Quanto à organização destas propostas de acção refere-se o seu carácter sistemático e progressivo, cuja concretização, através de actividades diferenciadas em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva pela docência, se traduz num caminho de aproximação à relativa emancipação profissional.

LINHAS ORGANIZACIONAIS E PROGRAMÁTICAS

Na linha de pensamento anterior e de acordo com o Plano de Estudos do Curso, a Prática Pedagógica tem a duração de um ano lectivo organizado em dois semestres que decorrem, de acordo com os princípios da abordagem ecológica, em diferentes contextos escolares do distrito de Aveiro.

Em cada um dos semestres os alunos futuros professores desenvolverão as suas experiências de prática alternadamente com um primeiro ano e um terceiro ou quarto anos de escolaridade, com vista ao desenvolvimento de competências de intervenção que lhes

permitam trabalhar os conteúdos disciplinares a diferentes níveis de complexidade e de desenvolvimento cognitivo das crianças.

FASEAMENTO

O plano curricular desta disciplina contempla 18 horas semanais de intervenção directa dos alunos futuros professores assim distribuídas:

Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
5 horas	5 horas	5 horas	3 horas

Conforme já foi referido, a intervenção progressiva dos formandos, supervisionada a dois níveis - supervisora institucional (Universidade) e supervisora cooperante (Escola protocolada) decorre em processo contínuo que evoluirá da responsabilização colectiva (grupo de Prática Pedagógica) até à responsabilização individual de cada um dos seus elementos. Obedece assim a um critério regulador por fases e de complexidade crescente no qual se destacam, para cada uma das fases, objectivos de formação específica:

Fase I - Conhecimento e caracterização dos contextos de acção (micro, meso e exo contextos).

Fase II - Intervenções intencionalizadas, de curta duração e em grupo, com experiencição de áreas disciplinares preferenciais (no início) cobrindo, ao longo do tempo, todo o espectro programático.

Fase III – Intervenção educativa individual/diária (perspectiva inter e transdisciplinar)

Fase IV - Intervenção educativa individual/semanal (perspectiva inter e transdisciplinar).

Este desenvolvimento por fases tem iguais objectivos e organização nos dois semestres.

ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO

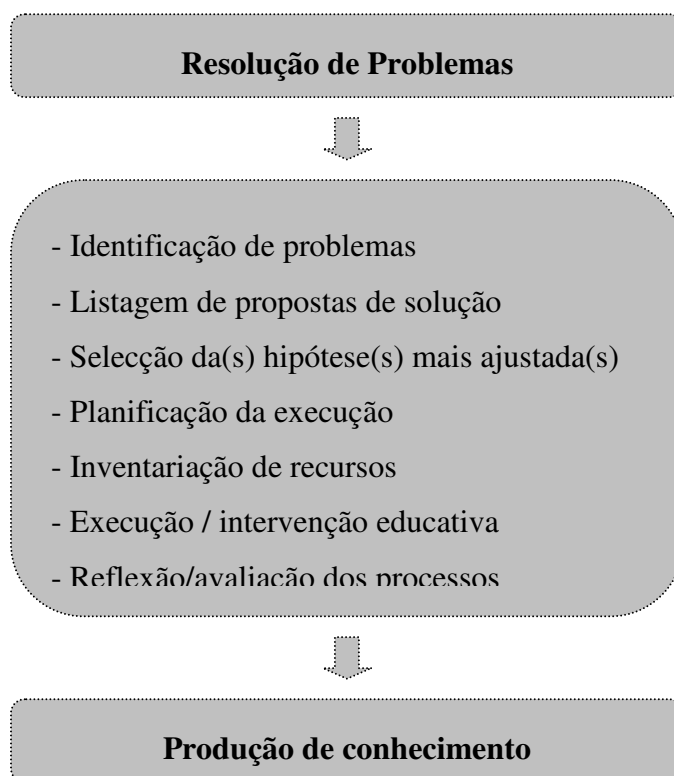
O processo de supervisão subjacente a esta proposta pressupõe:

Uma hora semanal de reflexão pré e pós activa da responsabilidade da supervisora cooperante com a tarefa de integrar e apoiar, de forma pessoal, os alunos futuros professores que constituem o respectivo núcleo de formação nas estratégias de intervenção que estes venham a desenvolver;

Uma hora semanal de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da responsabilidade da supervisora institucional com estratégias de supervisão para desenvolvimento das competências meta-reflexivas dos formandos e regulação continuada do processo de formação de todos os participantes.

Qualquer destas estratégias está aberta à participação de todos os elementos constituintes do sistema de formação, embora apresentem uma vinculação específica. Pressupõe-se que reside nesta possibilidade a hipótese de construção de uma cultura e linguagem supervisivas, partilhadas e compreensíveis por todos.

A organização das actividades lectivas comporta a experienciação de múltiplas estratégias e técnicas de ensino e de aprendizagem que, no seu conjunto, traduzem a competência para a *resolução de problemas*.



PARTICIPANTES NO SISTEMA DE FORMAÇÃO

Supervisores Cooperantes: Critérios de selecção e funções

A escolha dos professores cooperantes é um processo complexo pois importa assegurar, tanto quanto é possível, que reúnem condições para o desempenho das funções, com nível elevado. Alguns critérios que deverão verificar-se cumulativamente são: Disponibilizar-se para colaborar na supervisão da Prática Pedagógica, qualidade científico-profissional, subjacente à sua experiência profissional; qualidades pessoais para a função supervisiva; grau académico de licenciatura ou a concluir. Estes requisitos constituem condições que se supõem ser essenciais para a consecução dos objectivos de formação que a ideia de profissional reflexivo comporta.

Cabe ao supervisor cooperante disponibilizar a sua turma para que nela possam ser realizadas, de forma permanentemente acompanhada, as experiências de prática a que vimos aludindo. Para além disso cabe-lhe também responsabilizar-se pela integração e desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos futuros professores, nomeadamente ajudando-os no processo de resolução de problemas, na construção de hipóteses de solução e na reflexão/avaliação das mesmas. Nesse sentido deverão realizar-se encontros de reflexão pré e pós activa em perfeita coordenação com a supervisora institucional. De acordo com este processo, cabe-lhe ainda participar activamente, através da observação sistemática e recolha de informação pertinente, no processo de avaliação de cada futuro professor, em estreita colaboração com os outros níveis de decisão.

SUPERVISORES INSTITUCIONAIS

De acordo com a Portaria 336/88 de 28 de Maio, as funções previstas para os supervisores institucionais são “de responsabilidade directa pelo acompanhamento da Prática Pedagógica”(artº. 5º ponto 2) e “de coordenação das actividades respectivas”(artº.6º.) sendo, em última instância, os responsáveis pela avaliação.

Para além destas funções cabe-lhe regular e monitorar todo o processo de formação inicial/continuada, assegurando a construção de um clima relacional e científico potenciador do desenvolvimento de todos os participantes e dos contextos nos quais estes desenvolvem as suas actividades.

ALUNOS EM FORMAÇÃO

Aos alunos futuros professores cabe-lhes participar activamente nas acções educativas em contextos diferenciados, promovendo em simultâneo as aprendizagens e sucesso escolar das crianças e o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Para isso deverão participar em todas as actividades propostas no quadro que organiza a formação e promover uma prática reflexiva sistemática sobre as mesmas.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

A proposta de avaliação pressupõe um princípio de continuidade temporal e de observação sistemática da informação relativa à evolução de cada aluno futuro professor. Assim, nesta proposta, as estratégias e os materiais de referência para que tal recolha de informação possa ser feita com oportunidade são as seguintes:

- Construção individual de portfolio reflexivo como representação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento individual. Trata-se de um instrumento capaz de recolher, em tempo útil, as interacções provindas da intervenção curricular e extra-curricular com:
 - as crianças
 - o grupo de pares
 - a escola
 - a comunidade
 - os supervisores
 - consigo próprio.
- Desenvolvimento do projecto da Prática Pedagógica
- Implementação de pequenas pesquisas de aprofundamento decorrentes de lacunas científicas detectadas nos processos de formação anteriores e/ou relacionadas com as novas área curriculares.
- Produção de recursos ou materiais pedagógicos pertinentes à acção desenvolvida.

A tradução deste processo de formação reflexiva e continuada numa classificação final de cariz sumativo é, conforme os normativos legais, da responsabilidade da supervisora institucional, devendo, no entanto, ser objecto de “acordos planificados e geridos no

âmbito das equipas que os integram de forma a garantir o respeito pelas especificidades pessoais aí definidas desde que salvguarde o respeito pelos direitos e condições de todos os elementos constituintes” (Sá-Chaves, 1995).

SEMINÁRIOS

Nesta perspectiva de formação os seminários aparecem como estratégias de complemento, consolidação e aprofundamento de saberes e de competências. Visam potenciar os mecanismos de compreensão aprofundada através das diferentes modalidades de reflexão previstas e da intensificação e cruzamento da diversidade de referentes e de vivências que se admitem como transformadoras dos processos pedagógicos.

As temáticas seleccionadas pretendem alargar o âmbito das soluções para os problemas surgidos nas práticas ou para problemáticas educativas emergentes que se apresentem de interesse e oportunidade do ponto de vista da envolvente social. Como ocasiões de formação com finalidades próprias, decorrerão das necessidades detectadas a todos os níveis do sistema de formação e serão organizados com metodologias adequadas à natureza das temáticas em estudo. Por isso, podem revestir a forma de sessões plenárias, workshop, apresentação pública de pequenos trabalhos de investigação centrados na prática, sendo também diferenciadas as estratégias de direcção e coordenação. Deverão ser experienciados por cada aluno futuro professor como estratégia de formação inicial e por cada supervisor cooperante como formação continuada, permitindo estabelecer uma relação dialéctica entre os dois tipos de formação. Por isso, estas oportunidades de formação são dirigidas, não apenas aos alunos futuros professores e às equipas de supervisão, mas podem também abrir-se aos professores que, não sendo cooperantes, exercem funções nas escolas protocoladas com a Universidade.

DIVULGAÇÃO

No final do ano serão levadas a cabo actividades de reflexão partilhada entre todos os participantes que terão também, como objectivo, fazer a divulgação e a partilha dos projectos de formação e de investigação desenvolvidos no âmbito da disciplina. Tal actividade corresponde à semana de encerramento da qual fazem também parte debates,

conferências e workshops que no seu conjunto pretendem constituir um *forum* de discussão e, nesse sentido, uma outra ocasião de formação.

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DO PROCESSO

Neste quadro será desenvolvido um projecto de investigação-acção, envolvendo alunos formandos, professores do 1º Ciclo (cooperantes e outros), supervisores, coordenadores de estruturas educativas e/ou professores de outras disciplinas do Curso que tem como objectivo conceptualizar e aprofundar, a partir dos problemas identificados nas práticas, um tipo de conhecimento profissional que possa responder-lhes com sucesso.

A conceptualização de tal projecto (objectivos, questões de investigação, metodologias e instrumentos de avaliação) encontra-se em fase de elaboração mais detalhada. Porém, a sua estruturação está condicionada pela identificação das questões de pesquisa subjacentes aos problemas de prática, que naturalmente, só emergem após a fase inicial da intervenção pedagógica.

Com este projecto pretende-se, também, assegurar um processo de reflexão e de observação sistemática nesta disciplina com vista à sua continuada auto-regulação.

Na continuidade do seu desenvolvimento poderão ser definidos outros objectivos de médio prazo, nomeadamente a construção e validação de instrumentos que possam assegurar melhores níveis de qualidade curricular a esta disciplina.

ANEXO 2

Grelha de avaliação dos alunos na disciplina de Prática Pedagógica

PRÁTICA PEDAGÓGICA

GRELHA DE AVALIAÇÃO – 2002/2003

PRÉ – ACÇÃO

Programa com coerência e rigor (selecção criteriosa de conteúdos, estratégias, actividades e propostas de avaliação)				
Programa com abrangência curricular				
Programa com propostas inovadoras				
Programa a partir de saberes e vivências dos alunos				
Tem em atenção os casos específicos (individualização do ensino e da aprendizagem)				
Documenta-se com pesquisa apropriada				
Constrói materiais adequados				

INTER-ACÇÃO

Manifesta:				
Segurança e correcção científicas dos conteúdos				
Adequação de posturas, deslocações, gestualidade, colocação de voz				
Facilidade de integração das propostas dos alunos				
Capacidade de rentabilizar os recursos e o tempo				
Espírito de iniciativa, inovação e criatividade				
Boa gestão das imprevisibilidades				
Atenção à comunicação entre alunos				
Compreensão e firmeza				
Atenção e perspicácia na detecção das necessidades dos alunos				
Utiliza:				
Linguagem adequada ao desenvolvimento dos alunos				
Linguagem com “nuances” afectivas em função do interlocutor				
Promove:				
A cooperação e autonomia				
Ambiente propício às aprendizagens				

PÓS-ACÇÃO

Auto-análise:				
Descreve de forma clara e objectiva a sua actuação				
Analisa a sua prática pedagógica com objectividade				
Desoculta sucessos e dificuldades				
Sintetiza as reflexões por escrito de forma correcta				
Reorganiza o discurso com hipóteses inovadoras				
Avalia consequentemente				
Documenta-se com pesquisa apropriada				
Hetero- análise				
Descreve com clareza e objectividade as observações em relação aos colegas				
Crítica de forma construtiva o trabalho dos colegas				
Defende as suas opiniões com fundamento				

OUTRAS DIMENSÕES

Caracteriza a realidade pedagógica (micro, meso e exosistema) com rigor, abrangência e objectividade.				
Revela empenhamento e entusiasmo				
É assíduo				
É pontual no cumprimento das tarefas				
Envolve-se nos problemas da comunidade escolar				
Coopera com os colegas				
Usa correctamente a língua portuguesa (oral e escrita)				

ANEXO 3

Questionário realizado aos Alunos Futuros Professores

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre Supervisão Curricular e Cidadania sob orientação das Prof^{as} Doutoras Idália Sá-Chaves e Isabel P. Martins do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Tem por objectivo identificar as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos alunos da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro que se encontram a frequentar a disciplina de Prática Pedagógica.

Agradeço a sua colaboração e asseguro desde já a confidencialidade da informação disponibilizada, solicitando que responda a todas as questões de forma tão completa quanto possível.

1 – CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

1.1 - Nome: _____

1.2 - Curso do Secundário de que provém: _____

2 - FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

2.1 - Para além das temáticas abordadas na disciplina de Ética e Educação para a Cidadania, recorda-se de ter abordado questões de cidadania noutras disciplinas do seu curso?

Sim

☐

Não

☐

2.1.1 - Se respondeu sim, em que disciplinas?

3 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA ACIDADANIA

3.1 - Diga o que entende por Educação para a Cidadania tomando como referente o 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.2 – Na sua opinião, o que deve ser mais valorizado na área da Educação para a Cidadania?

3.3 - Na sua perspectiva como é que a Educação para a Cidadania deve ser concretizada na prática ao nível do 1º ciclo?

Dê a sua resposta assinalando nas afirmações que se seguem aquela que melhor corresponde à sua opinião.

Deve ser disciplinar (uma área curricular própria com um programa específico)

☐

Deve ser transdisciplinar (Conteúdos e temas abordados em diferentes áreas curriculares)

☐

Deve ser transcurricular (abrangendo o ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola)

☐

Outra

☐

3.3.1 - Justifique a sua escolha.

3.4 - Na sua opinião, os alunos devem ser avaliados na área da Educação para a Cidadania?

Sim

☐

Não

☐

3.4.1 - Justifique a sua opinião.

4 – CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

4.1 – Na sua opinião quem deve tomar as decisões curriculares para a sua turma? Assinale com uma cruz a(s) opção(ões) que melhor corresponde(m) à sua opinião.

O professor

☐

O professor em colaboração com os alunos

☐

O professor em colaboração com outros professores

☐

Outros

☐

Se respondeu “Outros”, especifique: _____

4.2 - No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias curriculares que, na sua opinião, o professor deve privilegiar na sua sala de aula?

Assinale aquela situação que considera ser desejável que ocorra para cada uma das estratégias referidas.

4.2.1 – Estratégias ao nível da planificação:

O professor deve:	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Seguir as planificações do manual				
Planificar a partir dos programas				
Outras				

Se referiu “Outras” indique quais: _____

4.2.2 – Estratégias centradas no professor:

O professor deve:	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Recorrer ao ensino expositivo sem suporte visual				
Recorrer ao ensino expositivo com suporte visual:				
Mapas				
Esquemas				
Imagens				
Acetatos				
Maquetes				
Outros				

Se referiu a “Outros” indique quais: _____

4.2.3 – Estratégias centradas no aluno:

O professor deve:	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Recorrer ao trabalho independente (em que o aluno decide o que vai fazer)				
Recorrer ao trabalho individual igual para todos os alunos				
Recorrer ao trabalho individual diferenciado (em função das características dos alunos)				
Recorrer ao trabalho de pesquisa				
Recorrer ao trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos)				
Recorrer ao trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos)				
Recorrer ao trabalho de pares igual para os dois elementos				
Recorrer ao trabalho de pares em que um aluno é tutor e o outro aprendiz				
Recorrer ao debate				
Recorrer ao diálogo interactivo				
Recorrer ao trabalho de projecto				
Outras				

Se referiu a “Outras” indique quais: _____

4.2.4 – Estratégias relativas à organização da sala de aula:

O professor deve:	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Recorrer ao plano diário				
Recorrer à assembleia / conselho de turma				
Recorrer ao diário de turma				
Recorrer à negociação com os alunos de regras para o bom funcionamento da sala de aula				
Recorrer ao quadro de tarefas				
Outras				

Se referiu “Outras” indique quais: _____

4.2.5 – Estratégias relativas à organização do espaço:

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
A disposição dos alunos na sala de aula deve ser fixa				
A disposição dos alunos na sala de aula deve variar em função das estratégias e actividades				
As mesas devem ser organizadas em U				
As mesas devem ser organizadas em grupo				
As mesas devem ser alinhadas em filas				
Outra				

Se referiu “Outra” especifique qual: _____

4.2.6 – Estratégias relativas aos recursos:

O professor deve:	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Construir os recursos didácticos				
Trabalhar com o manual				
Trabalhar com vários manuais				
Recorrer a jornais				
Recorrer a mapas				
Recorrer à Internet				
Recorrer a revistas				
Outros				

Se indicou “Outros” especifique quais: _____

5 – Explícite qual o seu grau de segurança para promover a Educação para a Cidadania numa sala do 1º ciclo do ensino básico.

Obrigada.
Carlota Fernandes Thomaz

ANEXO 4

Questionário realizado às Supervisoras Cooperantes

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre Supervisão Curricular e Cidadania sob orientação das Prof^{as} Doutoradas Idália Sá-Chaves e Isabel P. Martins do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Tem por objectivo identificar as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos supervisores cooperantes dos alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro que se encontram a frequentar a disciplina de Prática Pedagógica.

Agradeço a sua colaboração e asseguro desde já a confidencialidade da informação disponibilizada, solicitando que responda a todas as questões de forma tão completa quanto possível.

1 – CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

1.1 – Escola onde exerce funções no presente ano lectivo (2002-2003): _____

1.2 – Ano(s) de escolaridade que se encontra a leccionar _____

1.3 – Número de alunos da turma: _____

1.4 – Tempo de serviço no 1º ciclo: _____

1.5 – Situação profissional actual

1.5.1 - ☐ Quadro geral

1.5.2 - ☐ Quadro distrital de vinculação

1.6 – Formação académica

Grau ou diploma	Domínio	Instituição onde foi obtido	Ano da Conclusão

2 - REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

2.1 - Diga o que entende por educação para a cidadania tomando como referente o 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.2 – Na sua opinião o que deve ser mais valorizado na área da Educação para a Cidadania?

2.3 - Na sua perspectiva como é que a Educação para a Cidadania deve ser concretizada na prática ao nível do 1º ciclo?

Dê a sua resposta assinalando nas afirmações que se seguem aquela que melhor corresponde à sua opinião.

Deve ser disciplinar (uma área curricular própria com um programa específico)	<input type="checkbox"/>
Deve ser transdisciplinar (conteúdos e temas abordados em diferentes áreas curriculares)	<input type="checkbox"/>
Deve ser transcurricular (abrangendo o ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola)	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

2.3.1 - Justifique a sua escolha.

2.4 – Avalia os seus alunos na área da educação para a cidadania?

Sim

☐

Não

☐

2.4.1 - Justifique a sua resposta.

3 - FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

3.1 - Na sua formação inicial e/ou complementar as questões relativas à Educação para a Cidadania foram abordadas?

Sim

☐

Não

☐

3.2 – Se respondeu sim à pergunta anterior refira os moldes em que as questões relativas à Educação para a Cidadania foram abordadas:

3.2.1 - Em disciplina específica

☐

Qual: _____

3.2.2 - Integradas em diferentes disciplinas

☐

Quais: _____

3.3 – Frequentou Acções de Formação na área da Educação para a Cidadania, ou áreas afins?

Sim

☐

Não

☐

3.3.1 – Se respondeu sim, indique no quadro que se segue as Acções de Formação na área da Educação para a Cidadania, ou áreas afins, que frequentou (indicar até 4 por ordem decrescente do interesse que tiveram para si):

Designação da acção	Entidade formadora	Nº de horas	Ano

3.3.2 – Se respondeu não, assinale com uma cruz na opção que corresponde à sua situação.

Não participou em nenhuma Acção de Formação porque:	Não teve conhecimento da realização de nenhuma Acção de Formação nesse âmbito.	<input type="checkbox"/>
	Não lhe interessou a temática.	<input type="checkbox"/>
	Outra razão.	<input type="checkbox"/>

4 – REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO

4.1 - Quem toma as decisões curriculares para a sua turma? Assinale com uma cruz a(s) opção(opções) que melhor corresponde(m) às suas práticas.

O professor	<input type="checkbox"/>
O professor em colaboração com os alunos	<input type="checkbox"/>
O professor em colaboração com outros professores	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

Se respondeu “Outros”, especifique: _____

4.2 – Concorda com o(s) modelo(s) de decisão curricular por si referenciado na questão anterior?

Sim

☐

Não

☐

4.2.1 – Em qualquer dos casos, justifique a sua resposta.

4.3 - No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias curriculares que mais privilegia na sua sala de aula? Assinale apenas aquela situação que considera ocorrer predominantemente (sempre, quase sempre, raramente ou nunca).

4.3.1 – Estratégias ao nível da planificação:

	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Segue as planificações do manual				
Planifica a partir dos programas				
Outras				

Se referiu “Outras” indique quais: _____

4.3.2 – Estratégias centradas no professor:

	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Recorre ao ensino expositivo sem suporte visual				
Recorre ao ensino expositivo com suporte visual:				
Mapas				
Esquemas				
Imagens				
Acetatos				
Maquetes				
Outros				

Se referiu “Outros” indique quais: _____

4.3.3 – Estratégias centradas no aluno:

	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Recorre ao trabalho independente (em que o aluno decide o que vai fazer)				
Recorre ao trabalho individual igual para todos os alunos				
Recorre ao trabalho individual diferenciado (em função das características dos alunos)				
Recorre ao trabalho de pesquisa				
Recorre ao trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos)				
Recorre ao trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos)				
Recorre ao trabalho de pares igual para os dois elementos				
Recorre ao trabalho de pares em que um aluno é tutor e o outro aprendiz				
Recorre ao debate				
Recorre ao diálogo interactivo				
Recorre ao trabalho de projecto				
Outras				

Se recorre a “Outras” indique quais: _____

4.3.4 – Estratégias relativas à organização da sala de aula:

	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Recorre ao plano diário				
Recorre à assembleia / conselho de turma				
Recorre ao diário de turma				
Recorre à negociação com os alunos de regras para o bom funcionamento da sala de aula				
Recorre ao quadro de tarefas				
Outras				

Se referiu “Outras” indique quais: _____

4.3.5 – Estratégias relativas à organização do espaço:

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
A disposição dos alunos na sala de aula é fixa				
A disposição dos alunos na sala de aula varia em função das estratégias e actividades				
As mesas encontram-se organizadas em U				
As mesas encontram-se organizadas em grupo				
As mesas encontram-se alinhadas em filas				
Outra				

Se referiu “Outra” especifique qual? _____

4.3.6 – Estratégias relativas aos recursos:

	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Constrói os recursos didácticos				
Trabalha com o manual				
Trabalha com vários manuais				
Recorre a jornais				
Recorre a mapas				
Recorre à Internet				
Recorre a revistas				
Outros				

Se indicou “Outros” especifique quais: _____

5 – Explícite qual o seu grau de segurança para promover a Educação para a Cidadania numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Obrigada.

Carlota Fernandes Thomaz

Aveiro, Dezembro de 2002

ANEXO 5

Sistema de categorías

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA				
CATEGORIAS		SUB-CATEGORIAS		INDICADORES DE ANÁLISE
Conceito		Vertente socializadora		- Desenvolvimento / conhecimento / consciencialização dos direitos e deveres, de valores e de regras e saberes necessários à vida em sociedade
		Vertente transformadora		- Implicação pessoal na transformação da sociedade - Processo de aprendizagem ao longo da vida. - Participação/Prática activa
Planificação curricular específica da área		Decisões curriculares estratégicas		- Promoção da EC a partir de decisões curriculares intencionais
		Decisões curriculares espontâneas		- Promoção da EC a partir de situações emergentes da própria prática
Implementação curricular da área		Abordagem ecológica		- Promoção da EC a partir das vivências dos alunos e de outros contextos para além da escola (comunidade envolvente, família ...)
		Abordagem curricular	Disciplinar	- Implementação da EC através de um momento específico (como é o saco da assembleia de turma) ou de uma área curricular própria com conteúdos específicos
			Transdisciplinar	- Implementação da EC através de conteúdos e temas abordados no contexto das diferentes áreas curriculares
			Transcurricular	- Implementação da EC através do clima/ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola (currículo oculto)
Avaliação da área		O que deve ser avaliado		- Atitudes, comportamentos, competências
		Como deve ser avaliada		- Através de uma avaliação formativa
		Objectivo da avaliação		- Supervisão da progressão dos alunos para tomada de decisões no que respeita à selecção de estratégias de intervenção
Reflexão sobre as práticas				- Reflexão sobre estratégias curriculares facilitadoras do desenvolvimento de competências de cidadania - Reflexão sobre os efeitos sociais, éticos e académicos da sua acção nos alunos - Reflexão sobre a necessidade de contemplar as diferenças individuais como forma de promover igualdade de oportunidades - Reflexão sobre a necessidade de gerir os tempos “livres” dos alunos que terminam as tarefas mais rapidamente
Grau de segurança para a implementação da área				- Sentimento de segurança/insegurança

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES DE ANÁLISE
Planificação curricular genérica	Abordagem curricular ao nível da planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem integrada (multi e / ou interdisciplinar) - Abordagem disciplinar
Estratégias curriculares	Ao nível da planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação a partir de: <ul style="list-style-type: none"> - Currículo Nacional / Programas - Manual - Conhecimento dos contextos - Conhecimento dos alunos
	Centradas no professor	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino expositivo sem suporte visual - Ensino expositivo com suporte visual (mapas, esquemas, imagens, acetatos, maquetes, outros)
	Centradas no aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual igual para todos os alunos - Trabalho individual diferenciado (em função das características dos alunos) - Trabalho independente - Trabalho de pesquisa - Trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos) - Trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos) - Trabalho de pares igual para os dois elementos - Trabalho de pares em que um aluno é tutor e o outro aprendiz - Debate - Diálogo interactivo entre professor e alunos para a gestão de conflitos - Trabalho de projecto
	Relativas à gestão da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Plano diário - Assembleia de turma - Diário de turma - Negociação de regras para o bom funcionamento da sala de aula - Quadro de tarefas - Gestão dos tempos Livres - Outras
	Relativas à organização do espaço da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Disposição dos alunos de forma fixa - Disposição dos alunos em função das estratégias e actividades - Organização das mesas em U - Organização das mesas em grupo - Organização das mesas em filas e alinhadas
	Relativas aos recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Construção os recursos didácticos - Utilização do manual, de vários manuais, de jornais, de mapas, da Internet, de revistas, outros
Gestão curricular na acção		<ul style="list-style-type: none"> - Processo de gestão/construção participado (aberto à colaboração dos alunos, de outros professores e da comunidade) - Processo gestão/construção flexível

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO	
CATEGORIAS	INDICADORES DE ANÁLISE
Imitação	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona estratégias idênticas à da supervisora cooperante
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta o desejo de que seja o aluno futuro professor a tomar a iniciativa. - Aceita a iniciativa do aluno futuro professor - Estimula a autonomia baseada na liberdade de fazer escolhas
reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Apoia o futuro professor no confronto com problemas reais a necessitarem de ser decodificados para poderem ser resolvidos - Recorre a uma abordagem experiencial/ecológica (promoção da reflexão através da observação) - Ajuda o futuro professor a reflectir e a consciencializar-se sobre as consequências éticas das suas acções - Ajuda o futuro professor a reflectir e a consciencializar-se acerca da sua actuação educativa de modo a ser melhorada
Experimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula o aprender a fazer, fazendo e pensando - Estimula um empenhamento autoformativo e uma estratégia pessoal de pesquisa - Atribui ao futuro professor um papel activo na construção do seu conhecimento
Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a procura de soluções para os problemas - Está atento à riqueza que pode emergir da consciência de se terem cometido erros - Intervém na fase interactiva, quando necessário para gerir situações de conflito, para clarificar um conteúdo aos alunos, para ajudar os elementos do grupo
Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Promove no futuro professor a capacidade de pensar em conjunto e de trabalhar com os outros elementos do seu grupo
Suporte pedagógico - didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Apoia o futuro professor do ponto de vista pedagógico didáctico
Suporte emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçando positivamente - Dando incentivo
Directividade	<ul style="list-style-type: none"> - Dá orientações precisas e estabelece condições que limitam as atitudes do aluno futuro professor

ANEXO 6

Transcrição integral das entrevistas realizadas às Supervisoras Cooperantes

LEGENDA:

Ana, Pedro, Rita

Alunos Futuros professores

Rui, João, Nuno

SC-JOANA, Sara Supervisoras Cooperantes

SI Investigadora

... Pausa mais prolongada

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

(?) - Palavras omitidas por dificuldades de transcrição

* Nomes de professores da Universidade de Aveiro ou de alunos

GRUPO A

**Entrevista realizada à supervisora JOANA
4º Ano de escolaridade
1º Semestre
11/03/03**

SI – Só para contextualizar... hum ... qual é o objectivo da entrevista, tal como eu referi no início estou a fazer um projecto de investigação para doutoramento na área da Supervisão Curricular e Cidadania ...

SC-JOANA – Hum, hum.

SI – E no fundo o objectivo da entrevista é recolher um conjunto de informações que me permitam perceber melhor qual foi o processo desenvolvido pelos três na área da educação para a Cidadania e, como está diariamente com eles, ...

SC-JOANA – Posso ...

SI – e os acompanhou, melhor do que ninguém poderá dar essas informações ...

E tendo em conta as várias fases pelas quais eles passaram, sobretudo na planificação, na interacção e na pós-acção. E relativamente à planificação, geralmente quando é que costumavam planificar?

SC-JOANA – Hum ...

SI – Havia um dia específico da semana ?

SC-JOANA – Da planificação?

SI – Sim.

SC-JOANA – Normalmente era à quinta, à 5ª feira, com os primeiros três não é, que está a falar.

SI – Só, só com a ANA, com o PEDRO e com a RITA.

SC-JOANA – Era, normalmente era à quinta-feira que nós fazíamos a estruturação do trabalho para a semana seguinte. Pronto. E durante todos os dias se falava na planificação para o dia seguinte mas já em termos de rectificar, por exemplo, se alguma matéria tinha ficado, não é ... por dar, pronto, porque não houve tempo, então pensava-se se seria a melhor opção optar por ela no dia seguinte ou à posteriori, ou alterar, pronto, é, era nesse ... agora em termos de realmente dizer para a próxima semana nós vamos pensar isto ou pensar aquilo ... hum ... eu própria, muitas vezes, disse-lhes, disse a eles aaaaa que eles podiam pensar em termos de um projecto ... e dizer, “para a próxima semana gostaria de falar sobre isto e andar à volta deste assunto ...” Por exemplo, quando eles, quando eles ... pegaram no clube dos leitores ...

SI – Hum, hum.

SC-JOANA – E começavam logo a manhã por os miúdos contarem aquilo que tinham lido à noite, aqueles bocadinhos ... Hum, fazia parte do projecto deles também ... de poderem ou não agarrar-se à planificação que a gente tinha feito na quinta feira ... porque eu acho que foi importante sempre ... eu nunca lhes impus nada ... mas há determinada matéria, a matéria, os conteúdos que eles estavam obrigados naquele período a dá-los, agora da forma como eles os encaixavam no projecto, de estar dentro da sala e de fazer foi interessante, porque às vezes diziam, «professora, hoje é terça feira e não cumpri

mais ou menos aquilo que tínhamos estabelecido» ... e eu disse: «não mas até sexta-feira temos tempo de cumprir.»

SI – Pois.

SC-JOANA – Pronto, eeee o nosso trabalho foi sempre nessa base de que os conteúdos tinham que ser dados, agora ... as planificações, se calhar... e depois se calhar nas, nas reflexões que eles fizeram, eles diziam, «hoje não dei ... dei na, na quinta. Hoje alonguei-me demais com este assunto», pronto, foi, era assim. Mas as planificações, em princípio eram a nível dos conteúdos, eram, à, à quinta-feira.

SI – E quando eles, no momento em que se reuniam para planificar, geralmente quem é que apresentava as propostas? Era a SC-JOANA ou eram eles?

SC-JOANA – No início, quando eles começaram, portanto, que eles iriam iniciar a actividade ... hum ... eu falei-lhes numa série de conteúdos que eu achava que eles podiam trabalhar, portanto, que havia outros, aaaaa, por exemplo, no Estudo do Meio, haveria três ou quatro conteúdos que eles poderiam trabalhar ... hum, eles podiam fazer a opção ... a partir do momento em que eles estruturam, portanto, a nível da Língua Portuguesa ... a gramática, isto, e aquilo ... eles depois escolheram, portanto, houve temas que eles trabalharam, outros que não quiseram trabalhar e trabalharam outros, portanto ...

SI – Então as propostas que a SC-JOANA levava eram mais temas ...

SC-JOANA – Sugestões para eles (...)

SI – Mas em termos de temas, de conteúdos ...

SC-JOANA – Sim, de temas.

SI – E ao nível das estratégias?

SC-JOANA – Isso, isso ...

SI – Eram eles?

SC-JOANA – Eram um pouco ... aquilo que eles tinham estado a ver que eu, no início é um pouco a minha cópia, não é? E pouco a pouco, eles acharam que eu, que as minhas estratégias, algumas, não eram as que se coadunavam com as deles e aí foi fantástico quando eles conseguiram romper, porque no início todos eles tentaram imitar a maneira como eu fazia a exploração do texto. A certa altura, eles acharam, e foi uma maneira que eles nem sequer deram conta, que fizeram de uma maneira completamente diferente ... e em vez de estarem, por exemplo, aaaaaa ler o texto eles, ou não sei quê, por exemplo, uma coisa que foi gira foi ver a [ANA](#), lá está, a marcar as personagens de uma aventura e fazerem tipo diálogo, tipo teatro, aquilo coisa que nunca me tinha (colocando a palma da mão à frente da testa como quem diz “aquilo nunca me tinha passado pela cabeça”) ... está a ver ... ela podia ler o texto, como era muito grande, muito complicado, pronto ... hum a estra... as estratégias eram eles ... passou a certa altura por eles.

SI – Ma a certa altura ... quer dizer que no início, se calhar também sugeria as estratégias e progressivamente eles foram (...)

SC-JOANA – Foram ... e eles consultaram muita coisa e alguns livros que a gente tinha que se ... que apontavam assim, se calhar estratégias para fazer isto, para apresentar, como é que se deve dar os sólidos geométricos ... e eles iam procurar ...pois ... «isso eu não sei» ... eu às vezes dizia, «eu não sei, eu sei lá agora como é que vou fazer ...» “Os sólidos geométricos, para eles ficarem com a noção de que aquilo tem faces ... se calhar construindo, professora!» pronto, e temos lá uma série de sólidos geométricos ... e foram eles que lá chegaram, só construindo e fazendo é que, é que ...

SI – E os três tinham essa facilidade? Ou havia alguma diferença entre eles?

SC-JOANA – Pronto, a **RITA** sempre foi a que menos participou em termos de ... ouvia mais, pronto. Às vezes o ouvir também é muito importante ... hum ...

SI – Mas a nível das sugestões, ela própria também trazia ou ela tinha mais dificuldades a esse nível?

SC-JOANA – Trazia escrito, trazia ... na altura quando fazíamos a discussão em grupo ela manifestava-se pouco, muito pouco ... aliás ... eu, o que às vezes me surpreendia dela, é que ela depois nas planificações era melhor, na parte escrita de propostas era melhor ... aliás, eu (...)

SI – Mas depois na forma como transferia para a prática, se calhar tinha mais dificuldade, será isso? Não?

SC-JOANA – Não. Era, era mesmo no diálogo. Portanto, será sempre uma pessoa

que será numa reunião das últimas a falar, é assim, pronto, o que eu penso da **RITA** é assim, hum ... eu dizia-lhe sempre que ela tinha muito, muito ar e depois deste curso ia tirar o curso de inspecção, para ser inspectora, porque ela era muito observadora, escrevia tudo o que se passava e o que não se passava ... hum ... registava tudo, mas era sempre no fim que falava ... portanto, ela, se estiver numa reunião é capaz de ser das últimas pessoas a manifestar-se. Enquanto, por exemplo, o **PEDRO** diz, «ó professora era giro fazer assim ou fazer assado ... e se nós fizéssemos antes assim?» E a **ANA** é exactamente idêntico, portanto, «ai, eu antes quero fazer assim, eu vou dar a aula de Língua Portuguesa, ou vou dar a Matemática, ai mas eu a Matemática vou sentar-me no chão e fazer um jogo com eles ...» portanto, a **RITA** era mais ouvinte ... depois, em termos das planificações que ela trazia, as estratégias eram coisas que às vezes me surpreendiam, como é que ela foi ... pronto ... por leituras que fazia ... É neste aspecto.

SI – Enquanto eles planificavam consigo geralmente hum ... eu já percebi que apresentavam os temas e depois eles, a partir desses temas, desses conteúdos iam ver o que iam dar a Língua Portuguesa, a Matemática (...)

SC-JOANA – Tudo. E mesmo em termos de escolha de textos, de material, tudo, sempre ficou tudo a cargo deles ... eu nunca impus ... nunca impus nenhum texto, nem nada ...

era tudo ao critério deles, e eles normalmente traziam (...)

SI – Era-lhes dado um tema integrador e procuravam com base nesse tema integrador (...)

SC-JOANA – Exacto.

SI – Ver o que é que podiam dar nas várias áreas ao longo da semana .

SC-JOANA – Exacto, exactamente ... às vezes eles diziam assim, «professora está aqui este texto», na véspera, «o que é que acha? Acha que é muito difícil? Acha ...» eu nestas coisas sou sempre assim ... eu sou como o Tomé ... ver para crer ... «é difícil, será que é? a gente vai experimentar, portanto ... aqui esta sala é tudo para experimentar. A certa altura se a gente vê que, que não presta, que não dá, a gente retira para o lado. Há sempre aí outra coisa de recurso. Vocês não se preocupem, há isto e há isto e há isto, está aqui este material, há aqui um livro de histórias e mais um conjunto de isto ou daquilo ...» portanto, mas nada é difícil, tudo é possível dentro da sala de aulas. Aaaaa ... pronto e foi sempre, foi sempre deles ... nunca eu trouxe nada, não ... nunca lhes impus um livro de, de, de ... os nossos livros, eu é que tenho trabalhado um pouco com eles à segunda e sexta à tarde porque ... para os pais, pronto hum ... e mandar algumas coisas para casa para fazer nos livros de gramática que ... porque servem só de recurso ... lá na sala ainda hoje, eles começaram o ciclo da água, agora já não faz parte dos mesmos mas, por exemplo, uma

matéria qualquer que eles iam dar era mais um livro que vinha para cima da mesa.

SI – E geralmente nesses momentos de planificação, alguma vez eles ... hum ... na planificação ... quiseram trabalhar explicitamente a área da Educação para a Cidadania ou isso nunca aconteceu de forma explícita?

SC-JOANA – É assim, eu acho que eles quando chegaram à sala ... hum ... isso ... o que eu entendo da cidadania ... eu acho que eles perceberam que os próprios miúdos tinham ... hum ... tinham isso integrado dentro de eles ... cidadania dentro da sala de aula é todos, é todo o momento ... não é ... éééééé um que caiu e o outro que vai lá pôr a mão e que o levanta, é um que não sabe e o outro que diz não, é assim e assim, pronto, e eles aprenderam a conviver com isso e, portanto, as planificações em relação à cidadania estavam dentro da Língua Portuguesa, estavam dentro de estudo do Meio, estavam na própria Matemática, porque quando três ou quatro meninos na sala têm dificuldade na Matemática e há três ou quatro meninos que saem do seu lugar e se sentam ao lado do que está ... e o professor estagiário permite que isso aconteça é cidadania, portanto, é, é, eu penso que passa por aí um pouco, não é ... é sensibilizá-los, e é sempre que há uma notícia na televisão, no dia anterior e que o menino chega à escola e diz, “viste, viste o que se passou ontem assim?” E aproveita-se a hora para dizer que

a guerra não é bom, se é bom, se não é bom, se é mau ...

SI – Mas nessa fase da, da planificação hum ... quando, essas, essas questões que estava a referir, eles tinham consciência de que ao trabalhar aqueles aspectos, mesmo não sendo explicitamente, apesar de não estar lá explicitamente contemplada a cidadania, eles tinham consciência de que estavam a fazer isso ou ... faziam-no intuitivamente?

SC-JOANA – Ai eu -acho, não eu acho que eles tinham ... eu acho que eles que tinham porque eles aprenderam algumas coisas hum ... eu acho que eles aprenderam algumas coisas também com os próprios miúdos ... algumas coisas que eles ficavam de repente, porque é que ele fez assim? Não é? Porque é que o R. se levantou e levou o T. S. lá abaixo à casa de banho ... fê-los pensar, fê-los pensar que a qualquer momento ... e na planificação que eles tinham estava a cidadania ... porque é o respeito, é o trabalho de grupo, as regras ...

SI – Quando eles escolhiam as estratégias também escolhiam a pensar (...)

SC-JOANA – Sim, sim ...

SI – nisso.

SC-JOANA – Sempre, sempre ... aliás, estes meninos agora dizem, sentem muito isso ... que esta turma ... hum ... e eu disse vocês têm de passar por outras e hão-de experimentar e hão-de ver que isso acontece ... só havendo este clima dentro da sala é que

a gente consegue ter uma turma desperta para todos os problemas.

SI – E, portanto, eles tinham essa consciência (...)

SC-JOANA – Tinham ...

SI – Mas apesar disso, algum vez sentiu necessidade, ao nível da planificação, de chamar a atenção para esse facto? Aquilo que eles estavam a trabalhar também permitia trabalhar a cidadania ou não, não ...

SC-JOANA – Sim, sim, sim sempre, sempre e, e, e, e verificou-se um caso, um exemplo, quando a ANA uma vez teve uma atitude mais ... mais incorrecta, entre aspas, não é, com o M., e que houve ali aquela coisa de se respeitar o outro, não é, e não se saber o que se está a passar ...

SI – Mas que atitude mais incorrecta? Quando ela ... aquela aula em que ela pediu que ele se sentasse (...)

SC-JOANA – Pronto, ela, ela teve consciência e reflectiu que aquilo não era correcto, não é? E que o próprio miúdo sentiu porque não estão habituados, não estavam habituados a isso, a discussão que eles fazem (...)

SI – A atitude foi o facto de ela ter pedido ao M. ... Qual foi o episódio?

SC-JOANA – Ela ralhou-lhe a ele e não era ele que tinha a situação ... não tinha sido ele que tinha proporcionado a situação, não é? E atirou-se a ele porque estava ali no sítio e portanto, não perguntou primeiro o que é que se tinha passado, como é que era ... agiu

espontaneamente logo ali ... e o miúdo disse-lhe que não tinha sido e ela mesmo assim insistiu, só depois ao fim do dia é que tomou consciência junto connosco e com ela própria o que é que se tinha passado com o M. e com o F. e com aquele grupo e nós estivemos a explicar-lhe, situação, portanto, e nessa, nessa altura (...)

SI – Foi uma situação de conflito que surgiu dentro do grupo.

SC-JOANA – De conflito, exactamente, de conflito, é que os conflitos, têm que se parar a turma se for preciso ... cidadania é isso, para mim é isso, é que, às vezes um grupo terá que ajudar o outro ... Não é? E as reuniões de Conselho de Turma servem exactamente para isso ... ainda hoje contava aos, aos três meninos que a uma certa altura uma menina num Conselho de turma disse a outro colega que já não podia trabalhar mais com ele, que foi um menino que foi este ano para a turma, portanto, tem problemas de linguagem e dá muitos erros ortográficos e ela ajudou-o, ajudou-o até ficar cansada, a ter que fazer o trabalho dela e até ficar exausta ... e ele começou a chorar e ela disse-lhe, não chores porque eu sou tua amiga na mesma, só acho é que não devo ser eu a continuar a ajudar-te porque eu já não tenho forças agora para te ajudar e acho que há outros meninos aqui dentro da sala que te podem ajudar ... ele mudou de grupo e tem um progresso espectacular e portanto, ela realmente, e essas discussão, essa consciência e essa discussão e o T., “estás a falar a sério?” Aquela coisa ...

e eles assistiram e participaram os estagiários nesta situação, portanto, e deixaram que eles, os miúdos, a dizerem e a opinar, então a C. dizia, então, se calhar o T. está bem agora bem no nosso grupo ... Nós não temos tido ... pronto, e isto num ... aí, por exemplo, nesse caso, ela disse, era um aspecto de, realmente, de respeito, não é, podia-se aproveitar para os conflitos, como é que se resolve um conflito, se é à chapada, se é à pancada, se como é que é ou se é a conversar ... podias aí ter aproveitado para explorar o aspecto da cidadania e ela depois teve consciência depois ao fim da tarde que realmente ... nunca mais ...

SI – No momento, se calhar ela teve dificuldade em gerir a situação, depois consciencializou-se ...

SC-JOANA – Exactamente ...

SI – Que aquele momento se calhar podia ter sido aproveitado ...

SC-JOANA – E aliás, ela depois, na hora do intervalo no dia seguinte, esteve a falar com os intervenientes, o D. que é um menino que ... hum ... pronto que tem muita lucidez acerca das coisas, e depois o pai está muitas vezes fora noutros países, ele tem, e o pai é engenheiro TELECOM, e o pai deve conversar muitas coisas sobre assuntos de outros países com ele e, portanto, ele, diz, passa-se assim, faz-se assim em tal sítio, em tal sítio as mulheres assim, os homens assado, e não sei quê ... e, e, e ela chamou os três à hora do intervalo e esteve a conversar com eles, com o M., com o F. e com o D.,

que foram os três, hum ... e, e ela diz, eu cresci com eles os três ...portanto, eles deram-me uma lição.

SI – E recorda-se, para além desse episódio de outras situações, eventualmente, de conflito que possam ter surgido em que eles as tivessem que resolver ...

SC-JOANA – Penso que a partir dali serviu para os três ... não houve mais nenhuma vez assunto em que, em que, pronto, foi alert..., hum, foi assim, está-se a dar Língua Portuguesa mas surge um conflito, há um problema para resolver, há um beijo para se dar a um amigo, uma amiga que se zangou com outra, há que parar a aula, e nessa altura (...)

SI – E nesses momentos eles conseguiam gerir bem essas situação?

SC-JOANA – Exactamente e eu disse (...)

SI – Igualmente os três?

SC-JOANA – Sim. Eu disse-lhes sempre que conversar com os alunos sobre tudo o que a gente possa conversar nunca é perder tempo, eu acho.

SI – E eles recorriam muito a essa estratégia?

SC-JOANA – É, é, a essa estratégia.

SI – Essencialmente ao diálogo?

SC-JOANA – Exactamente. E quando, por exemplo, a turma estava irrequieta, uma vez aconteceu com o **PEDRO** que ele perdeu mesmo a cabeça, ele ficou ... que aquilo não estava bem, ele sentou-se no estrado e disse, a partir de agora vamos ali, nós vamos ter

todos que nos sentar aqui ao pé de mim ... algo não se está a passar, ou eu não estou a conseguir ou são vocês que não estão ... e discutiu-se ali aquele assunto e sentaram-se cada um no seu lugar e foi uma maravilha para o resto do dia ... e discutiu-se porquê? Estavam nervosos, porquê? Por que razão é que estavam, assim? Por que é que estavam assado? E, portanto, porque tinha havido uma palestra de uma pessoa qualquer, que, que é daquelas coisas que telefonam e às nove horas está lá uma pessoa para falar sobre o problema de uma, de uma, acho que até foi na altura em que até lá foi uma moça do STUA por causa dos monstros, das coisas, dos frigoríficos que deitam por aí, que é importantíssimo, mas não é telefonar na véspera e de manhã às nove horas, e a gente não sabe se vem se não vem, porque há gente assim, e depois as crianças ... e depois quer-se começar uma aula, não é? e um discute para aqui e outro discute para acolá e depois é importante aquilo e depois ele tinha a Língua Portuguesa ... e ele disse ... sentou-se no estrado e disse: “Neste momento o que é que vos está a preocupar? É os monstros? É a aula que está aqui que nós tínhamos começado o texto?” Porque depois é assim, marcam para as nove e só aparecem às dez menos um quarto, não é?. Pronto, entretanto a gente começámos a trabalhar determinada coisa, um determinado assunto e depois entretanto vamos ouvir falar de monstros ... e depois a turma fica ... e eu achei que ele na altura chegou à sala e quis continuar, até

porque o assunto foi bem debatido, cá em baixo, e tal, hum ... quis continuar o trabalhinho dele e ele não estava a conseguir ... sentou-se no estrado, lá no estrado e disse, agora vamos então ... então, os miúdos chegaram à conclusão que realmente o que tinha sido cá dito em baixo que era suficiente para eles saberem, para não estarem a discutir ... se um tinha dois papéis, se outro tinha três para entregar, e, portanto que o mais importante era realmente, se calhar, até porque já ... aquele assunto já tinha sido falado o ano passado na escola ...e eles já eram conhecedores daquilo, o importante, realmente ... houve miúdos na altura, que eu me lembro, não sei se foi o P.A. e a C., disseram, desculpa professor ... Porque, pronto, realmente nós não estávamos ... às vezes um fala por todos, não é? Mas é sufic... é ... às vezes ... a C. às vezes e a T. têm, têm esse, pronto, às vezes são como eu digo, as delegadas da turma ... “desculpa, nós não estávamos ...”

SI – E, geralmente, o tipo de intervenções que a SC-JOANA costumava fazer, quando costumava fazer, eram, que tipo de intervenções? Para gerir situações dessas? Ou para, por exemplo, ajudá-los a clarificar um conteúdo que estava a ser trabalhado e que de alguma forma as crianças estavam a ter dificuldades em compreender?

SC-JOANA – Também isso, também isso ... eu, eu acho que é muito importante às vezes eles serem eles autónomos a explorar as

coisas, não é? A gente dá-lhes ... e depois eles têm recursos dentro da sala, os dicionários, têm as gramáticas, mas a gente sente muitas vezes que eles não chegam lá, não é?

SI – Os alunos? Os alunos?

SC-JOANA – Os alunos ...pronto ... os próprios estagiários, muitas vezes quando eu fiz algumas intervenções com eles a trabalhar foi no sentido de clarificar quer os alunos que não estavam a perceber, quer o próprio estagiário que está no momento, no momento perdido, porque eles perdem-se, porque ouvem um comentário dali, outro comentário dali ... às vezes é preciso alguns anos de experiência para a gente saber ... que a certa altura a gente tem que parar tudo para ... e dizer parou e agora temos que explicar a toda a gente ...

SI – E ao nível da gestão de conflitos, isso também ocorreu ... houve situações em que ... situações que ocorreram em que necessitaram da sua intervenção para ajudá-los a gerir isso?

SC-JOANA – Mas em quê? Em termos dos estagiários?

SI – Sim.

SC-JOANA – Só deles?

SI – Sim.

SC-JOANA – Não, nunca se verificou isso.

SI – Portanto, eles próprios geriam isso ...

SC-JOANA – Sim, sim.

SI – Sozinhos.

SC-JOANA – Sim. Lembro-me, só uma vez, numa hora de almoço ... hum ... em que

houve uma discussão entre os três sobre um assunto de uma exploração de uma matéria que já não ... não tenho preciso, não tenho preciso, hum ... Mas que eles se sentaram os três a discutirem ...

SI – PEDRO, ANA e RITA?

SC-JOANA – Sim, na hora depois dos miúdos saírem, portanto, eles ficaram a discutir, porque tinha implicações na semana seguinte de outro, penso que era da **ANA** para a **RITA** ou do **PEDRO** para a **ANA** ... Já não me, já não posso precisar ... e, portanto, houve ali um conflito entre eles os três ... hum ... e eu na altura, andava por lá e lancei uma pista ... e eles ficaram assim a olhar para trás ... porque era a solução, não havia outra ... por mais que eles batessem no ceguinho, não havia, nem que eles quisessem dar mundos e fundos em três semanas, não havia hipótese, eles estavam convencidos disso, hum ... e eles depois realmente ficaram assim a pensar, realmente ... pegaram num papel e começaram a estruturar ... e, depois, da **RITA**, do **PEDRO** estruturar, que ele estava na terça-feira, início, era o **PEDRO**, depois a seguir para a **ANA**, era a **ANA** e era a **RITA** que foi a última ... foi, foi ... foi ... portanto eles, depois de pegar no papel, estruturarem aquilo que eles estavam a falar, acabaram por verificar hum ... duas ou três palavras que eu disse ... que resolveu o problema.

SI – Mas isso era entre eles. Eu, se calhar, não acabei a questão. Estava a perguntar, ao nível das suas intervenções, já

verificámos que por vezes ocorriam para ajudá-los a explorar as temáticas.

SC-JOANA – Sim.

SI – Mas estava a falar ao nível de gestão de conflitos de turma ... quando eles estavam no momento de interação e nos alunos havia situações problemáticas em termos de conflito (...)

SC-JOANA – Ai, não.

SI – Eles resolviam?

SC-JOANA – Resolviam, completamente. A não ser que eu achasse que era um assunto mais meu, porque era um aluno ... porque há um aluno ou dois alunos que eu acho que tem que ser comigo porque eu acho que se eles estão assim é porque eu se calhar tive alguma culpa com eles ... portanto ... há uma ou outra vez que eu interfeiri, e portanto que os chamei e que saí cá fora, com dois meninos que eu tenho, mas isso acho que é, eu acho que é meu ... não tem nada a ver com eles ... porque em relação a isso foi sempre eles ... eles é que geriam.

SI – Mas geralmente nessas situações eles apelavam aos valores (...)

SC-JOANA – Sim, sim, sim.

SI – Como por exemplo, respeito (...)

SC-JOANA – Exactamente. O respeito, a solidariedade ... se te acontecer a ti ... aconteceu-te a ti hoje, amanhã, como é? Se eu não te ajudasse hoje, como é que fazias amanhã tu? Se o pai lá em casa, a mãe está doente, não ajuda? Portanto, eles davam muito exemplos ...

SI – E isso era igual para os três também?

SC-JOANA – sim, sim, sim ... era semp... eu acho que foi sempre mais a ANA ... pronto, eu digo sinceramente ... eu acho ...

SI – A ANA preocupava-se mais com essas questões?

SC-JOANA – Preocupava-se mais com essas questões ... embora os outros falassem ... eles, eles também têm os três, penso eu, uma vivência familiar que também ajuda um pouco que, a, a, a, a, o PEDRO tem dez irmãos, oito ou nove irmãos, uma coisa assim ... a RITA também tem oito, portanto ... isso também deve ter dado a eles próprios algum jogo de, de em casa, não é, poderem conviver todas estas pessoas, não é? Portanto, também sabem gerir, «olha, vê lá, vê lá se podes emprestar que amanhã ele te empresta ... Porque já viste, se o material fosse só uma caixa e todos tivessem que utilizar da mesma ...» eu acho que eles foram ...sempre muito cuidadosos com esses aspectos.

SI – Por exemplo, ao nível, também ainda da gestão da sala de aula, havia regras para o funcionamento da sala de aula? Eles tinham a preocupação em defini-las e (...)

SC-JOANA – Sempre. Sempre no início de qualquer trabalho, por exemplo, de grupo eram sempre lembradas ... como é? Às vezes eles (os alunos) até já diziam, “não vale a pena lembrar-nos que a gente já sabe”. Pronto, mas era sempre apanágio deles hum ... hum ... ter isso em consideração. Isso foi estabelecido, eles não estavam na altura, logo em Setembro, portanto, já foi do ano passado

que eles já tiveram com estagiárias o ano passado, portanto, as regras, às vezes até o cartaz desaparece de lá, descola-se da parede, mas eles têm-nas interiorizadas, não é? Eles hoje, estiveram a fazer um trabalho, assim como estiveram a fazer noutras vezes, e eles têm consciência de que o menino A ou B não está a colaborar no trabalho ... se calhar é preferível ir fazer outro trabalho. Pronto. E daqui a bocado vem cá outra vez fazer este ... portanto, eles próprios (...)

SI – E ao nível da reflexão? Como é que costumavam fazer? Tinham a reflexão a quente? Costumavam fazer ...

SC-JOANA – Todos os dias.

SI – Todos os dias?

SC-JOANA – Todos os dias.

SI – e para além disso, tinham algum momento ... na, na quinta-feira quando se encontravam para planificar faziam algum apanhado da semana aaaaaa esse nível?

SC-JOANA – Não fazíamos muito ... porque era só a nível daquilo que se tinha conseguido fazer ou não, depois faltava só a sexta-feira hum ...

SI – Mas ao nível da intervenção deles, isso era feito diariamente?

SC-JOANA – Era, era porque eles tinham autocarro, e pronto isto também é fácil da gente dizer por que é que era assim, eles só tinham autocarro às quatro e meia, não é? E eu também estava disponível para estar com eles. Os miúdos saiam, às vezes até ... eram quatro menos um quatro e ainda tínhamos às vezes miúdos dentro da sala porque eles não

se querem ir embora, mas acabávamos por fazer essa avaliação porque eles saíam sempre depois das quatro e um quarto, da escola, quatro e vinte ... e sentávamo-nos os quatro e essa avaliação era feita ... era dado o incentivo, quando havia a lágrima no canto do olho, que este dia, não foi, não foi, não foi, não foi, e fazia-se a reflexão por que é que não foi, porque eu não fui justa, porque eu não fui assim e porque eu não aprofundei este tema, não foi? Portanto, no dia seguinte eu tinha a certeza de que aquilo que não foi aprofundado ia ser, porque senão fosse eu estava lá com o olho aberto, que era o que eu dizia, se isso que me está a dizer hoje, os três, não fez, e se eu amanhã estiver a ver, os meus olhos vão começar a piscar, vão estar muito abertos ... portanto, era feita essa avaliação todos, todos os dias.

SI – Portanto, todos os dias estava pelo menos, depois das aulas (...)

SC-JOANA – Sim ...

SI – Uma meia hora, meia hora, uma hora com eles?

SC-JOANA – Sim, sim, isso estávamos, estávamos sempre, eu tinha, que eu tinha que estar em casa só depois das quatro e meia, portanto, aproveitávamos esse bocado sempre para estarmos.

SI – E geralmente como é que costumavam fazer? Costumavam por, costumavam ser eles os primeiros a falar sobre a sua aula?

SC-JOANA – Era, eles, eles eram sempre ... “professora, como é que é, vamo-nos sentar, vamos ver?” Portanto (...)

SI – E eles começavam por apontar, por apontar os aspectos negativos e positivos?

SC-JOANA – Era, era, sempre, eu nunca fui capaz de ... hum ... nunca fui capaz de ser eu a ter a iniciativa de fazer isso. Eu achava, e continuo a achar, que eles têm que sentir, só, só ... se eles não sentirem é porque não estão sensibilizados, não é?

SI – Mas por exemplo, quando, nunca aconteceu alguma situação em que houvesse um aspecto importante (...)

SC-JOANA – Em que eles não se apercebessem ...

SI – Sim, e que eles não se tivessem apercebido?

SC-JOANA – Mas quando é assim, eu dava-lhes só, assim, um cheirinho ... e relativamente àquilo? Portanto, tinha que ser, partir deles. Eles tinham que ser eles a sentir, se ficaram contentes ou não, se acharam que foi suficiente ou não ... era sempre deles. A reflexão tinha que ser... e depois, normalmente, eles tinham sempre o caderno, que era assim, “ó professora espere aí, deixe-me pensar, ora eu de manhã, e tal, sim, realmente aqui e acolá” ... mas partia sempre deles, eu nunca lhes dei nenhuma papa feita, eles, tinham que ser eles ...

SI – Mas quando eles tinham mais dificuldades dava uma dica ...

SC-JOANA – Quando eles lá não iam, quando eles lá não iam, e chegavam às quatro e dez e não conseguiam, então levavam “tareia” (em tom de brincadeira) ... era, era ... quando eles, depois de dizer isto, isto e

isto e depois aquele erro ortográfico que estava no quadro e não me falaram deles ... eu disse, vocês pensam que eu sou cega ou quê? Eu não sou cega, eu vi ... então era daqueles que eles queriam ocultar, não é? Pronto, e aí levavam a “tareia” toda junta e (...)

SI – E eles tinham geralmente ... tinham hum ... consciencializavam-se facilmente das (...)

SC-JOANA – Eu acho que sim, eu acho (...)

SI – Da sua fase interactiva, daquilo que estava bem e daquilo que precisava de ser melhorado? Tinham ...

SC-JOANA – Sim, porque eles, eu tenho duas faces, eu sou uma pessoa de duas faces, assim, quer dizer, eu posso ... há uma abertura muito grande, de repente eu, eu estreito, eu ... estou assim, completamente ... se eu de repente verificar ... eles notam logo isso, por acaso é engraçado, eles, os três pelo menos, notaram sempre muito isso ... quando eu apertava o cerco ... e era, aquilo era uma coisa que, não era de eu falar, nem de nada, era a maneira talvez como eu me levantasse do sítio onde estava e me movimentava dentro da sala de aula, eles já sabiam que tinham, que havia qualquer coisa que não estava bem e, portanto, bastava isso para eles se aperceberem.

SI – Pois.

SC-JOANA – Quando eu, por exemplo, chegámos ao último dia de Dezembro e eu comecei, eu preciso em Janeiro de ter isto, isto, isto, isto, eles diziam, não é a professora

SC-JOANA ... Pronto. Porque eu disse, uma coisa é dar aulas um dia, uma hora, uma disciplina, uma coisa, agora, gestão do tempo, como é que se faz, como é que ... e portanto, há que dar no duro agora ...

SI – Portanto, quando eles começaram a assumir a semana inteira (...)

SC-JOANA – A turma é vossa, eu quero sair, eu quero estar descansada lá em baixo, ou tomar um café e chegar aqui e não ver nada ... e portanto, houve determinados parâmetros ali que nós estivemos lá, desde a uma e pouco que acabou, as mocinhas checas, as professoras checas, aquelas moças ...

SI – Isso foi antes do Natal?

SC-JOANA – Sim, no último dia de festa ...

SI – Para eles se prepararem para a última semana de intervenção deles?

SC-JOANA – Exactamente, em Janeiro, eles queriam ir-se embora, então aquilo foi tudo planificadinho em termos ... os conteúdos, eles fizeram a proposta, ó professora eu gostava, gostávamos de fazer isto, isto, isto, isto ... sim senhora, eu aceitei, mais isto, mais aquilo ... só houve uma coisa que realmente eles queriam, trabalhar os graus dos adjectivos e eu disse, não sei ... se quiserem ... eu não faço ... se quiserem ... E depois acabou, acabou por não se trabalhar os graus dos adjectivos. De resto, as questões todas prenderam-se com a disciplina, e na gestão do tempo hum ... o conhecimento dos alunos, não ajudar o P. ou a C. porque esses não precisam, quem é que têm que ajudar,

quem é que não têm que ajudar, quem é que, que trabalhos diferentes é que se têm que trazer para o P.A. porque em matemática ele acaba em dez minutos e como é que é, se ele vai ficar a tocar sanfona ... pronto, este assuntos ... eu penso que eles que ... eu levava, pronto, aquilo estruturado e eles tiraram logo o papel para registar tudo e eu, eu no fim dou os acetatos (em tom de brincadeira) ... eles ficaram assim, a olhar para mim ... Já podia ter dito, porque eles ficaram aflitinhos a passar aquilo tudo, eu disse, eu no fim dou os acetatos ... mas pronto, quer dizer, eles tiveram sempre em mim uma mãe mas também às vezes uma ... pronto.

SI – Pois, quando era necessário (...)

SC-JOANA – quando era necessário hum ... porque é assim, porque eu disse-lhes sempre que um ano, um ano nós podemos ter a melhor turma do mundo e ser as pessoas mais felizes do mundo e no ano seguinte estar colocado numa escola em que a gente tem que ser mãe, avô, madrinha ... Há um ano em que a gente trabalha e é só professora ou há, é que se pode dizer mesmo isto, e há outros anos que nós podemos ir ter a uma escola em que nós temos que fazer o papel de tudo porque os nossos meninos que nós temos à frente precisam disso ...

SI – E nesses momentos de, de reflexão, não só nesses, mas noutros também, quais eram ... tem ideia de quais eram os aspectos mais referidos na reflexão por

eles? Tinha essencialmente a ver com ... que aspectos?

SC-JOANA – As dificuldades eram realmente em apoiar os meninos que estavam num outro nível, não é?

SI – Quer os que se despachavam mais depressa quer aqueles que tinham mais dificuldade?

SC-JOANA – Pois, exactamente. Eles dizem sempre que é muito complicado, todos os estagiários, não é, é dar resposta a uns e aos outros mais atrasados ... “o que é que a gente faz, professora? O que é que a gente ...” tem um trabalho programado para uma hora ... não vamos pôr uma hora, mas para quarenta minutos, e há meninos que ao fim de quinze tem pronto e há meninos que ao fim de cinquenta ainda estão a trabalhar.

SI – eles conseguiam depois gerir isso, em termos ... na reflexão eles pensavam essas questões (...)

SC-JOANA – Eles referiram isso, essas questões ... e, depois na prática tiveram que arranjar alternativas para eles, principalmente para os mais adiantados e, principalmente para os outros em que hum ... há determinadas coisas em que não precisam de saber, enquanto que, eu dava às vezes o exemplo, o pretérito imperfeito, a S., a R. não precisam de saber mas, porque não é do programa do 4º ano ... mas o P., a C. e mais o não sei quantos podem-no saber já ... porque eles já têm a outra matéria toda lá, portanto, eles podem saber isso, então, há que fazer trabalho diferente e as perguntas, e as

fichas, e muitas das fichas foram alteradas, não eram iguais ... para um grupo e eram diferentes para outros ... exigia-se que o texto, que a criança escrevia um texto, uma história, um texto informativo ... a uns exigia-se de uma maneira e a outros exigia-se de outra.

SI – E também se questionavam, por exemplo, ao nível do impacto que atitudes que às vezes eles tinham poderiam ter ao nível dos alunos, sobretudo no âmbito das questões da Educação para a Cidadania? Já vimos há bocado aquele episódio da ANA, não é?

SC-JOANA – Sim. Era, era sobretudo ao nível, eles falavam, sobretudo isso, porque não têm um conhecimento muito real da, da, da história de cada criança, não é? E, portanto, às vezes, para eles era difícil hum ... só ao fim às vezes de algum tempo é que há determinados assuntos que lhes surgem ... “ai este aluno é de família de acolhimento?” Portanto, há uns pormenores que por vezes ... e lembra-se perfeitamente uma vez que estava presente ... Em que se falou, já não sei ...

SI – Dos direitos, era o dia em que se comemorava a Declaração dos Direitos Humanos.

SC-JOANA – Foi qualquer coisa assim ... e em que o M. e o F. e o M. ... portanto, eram meninos que ...

SI – hum, hum, foi a RITA que fal..., foi na aula da RITA que falou, que ela falou sobre isso.

SC-JOANA – E às vezes há situações destas, em que o estagiário começa a trabalhar e há questões familiares e às vezes recentes até, a morte de um familiar ou assim, que o professor da turma tem conhecimento e o estagiário pode não ter, pode, pode de repente não ter, não é ... e eles acham, eles acham que é fundamental, no início do ano terem conhecimento disso, terem conhecimento real ... de todos os aspectos quer sociais, quer económicos, quer familiares dos miúdos para depois também saberem funcionar com eles.

SI – E, portanto, houve alguma situação em que eles tivessem, para além dessa da ANA que já vimos, que eles tivessem tido alguma atitude ...

SC-JOANA – Menos, menos correcta?

SI - Que sentissem ...

SC-JOANA – Não, não, penso que não ... a RITA, portanto, com aquela ... A RITA nunca teve ... e, e o PEDRO ... o PEDRO é muito, é uma pessoa que se vê, por exemplo, um grupo a discutir por causa do trabalho ... “e faz tu e não sei quê” ... não fala de lá, nem fala dali, sente bem, arrasta uma cadeirita e “então o que é que se passa, ora vamos lá ver o que é?” E só quando ele às vezes as coisas estão muito feias então é que ele diz ó, ó, uma vez aconteceu ele dizer aqui passa-se assim, assim, assado e tal e, e alguém sugerir então que um deles passasse para outro grupo porque aquele grupo estava muito grande e pronto.

SI – Portanto, muitas vezes eles envolviam a turma na própria gestão dos problemas.

SC-JOANA – Sim, sim.

SI – E isso era comum com os três tentar resolver como já vimos há bocado.

SC-JOANA – Era, era.

SI – E, por exemplo, alguma vez eles se questionaram, tinha assembleia de turma, não tinha? Na sua ...

SC-JOANA – Temos.

SI – E eles costumavam participar, nem sempre, como é que ...

SC-JOANA – Participavam na Assembleia de Turma ... normalmente é assim, os miúdos é que gerem, não é, estão três miúdos eleitos e normalmente eles costumam-se eleger de dois em dois meses porque todos eles gostam de fazer parte ... e, depois a agenda de trabalho, normalmente são eles que colocam, eles têm o cartaz das opiniões que é aquela “tareia” toda que eles ... coisas que se vão passando ao longo da semana que não estão cá com queixinhas a ninguém, depois à sexta-feira ou à segunda, conforme às vezes se pode fazer ... e depois há sugestões minhas também ... “então, e área de projecto? andamos sem fazer nada! então não se pode colocar aí? e tal ...” e os estagiários, nós fazemos parte da Assembleia, estamos sentados lá, os três que são presidentes colocam-se lá à frente e nós próprios colocamos ... põe-se o dedo no ar e eles próprios [referindo-se aos elementos do Grupo A] participaram, lembro-me perfeitamente uma vez ... o PEDRO, e foi por causa de qualquer coisa que iria acontecer no Natal ... e que ele disse que

discordava hum ... e propôs outra solução para a situação e participaram e viram como é que funcionava ...

SI – E Eles alguma vez se questionaram, ou colocaram também essa questão, do por que é que tinha seleccionado determinadas estratégias para gerir a sala de aula, por exemplo, o caso da Assembleia de Turma é uma delas ...

SC-JOANA – Eles perguntavam-me se aquilo dava resultado, logo no início, se aquilo tinha algum valor o facto de eles fazerem aquilo hum ... e, depois, quando chegámos a Janeiro, ao fim de Janeiro, eles verificaram que realmente, por exemplo, o facto de no início quando eles chegaram lá ainda havia, “Ó professora, o R., não sei quê e tal ...” Atenção Assembleia de Turma ... eles começaram a verificar, e eles não tinham essa experiência, e eu disse-lhes, numa turma onde não se faça este tipo de trabalho o que acontece é que todos os dias está aqui a ser buzinado e “fizeram isto e fizeram aquilo e papapapapa ...” se esses assuntos tiverem um espaço, um tempo para se discutir nós andamos, nós escusamos de andar aqui a perder tempo com determinadas coisas a não ser que sejam realmente daquele dia ... porque há assuntos que não são daquele dia ... o que é certo é que, e até agora numa acta que se fez, na última, os miúdos verificaram que ... portanto, aquilo, o gostei, não gostei ... e recados, as queixas deixaram de quase de existir ... eles próprios se chatearam de dizer em tanta reunião que o R. fazia isto, que

o M. fazia aquilo e ...portanto, eles próprios verificaram que aquela discussão entre os miúdos dava resultado em termos quer do recreio, depois eles dizerem, então esta semana o T. vai brincar com não sei quantos e com não sei quantos e nós vamos jogar à bola ... eles decidiam esses assuntos ... eles acabaram, por em Janeiro, dizer que notaram que havia progresso de relacionamento entre eles ...

SI – E, e houve outras estratégias que eles também tivessem questionada acerca do porquê ou foi mais essa?

SC-JOANA – Pois, foi mais essa. Mais essa e foi em termos de ... eles perguntavam, professora estes miúdos, estes miúdos quando chegarem, por exemplo, hum ... ao 5º ano será que com esta dinâmica de exigirem, porque eles depois também acabam por exigir algumas coisas hum ... será que quando chegarem ao 5º ano não irão sofrer ... um pouco hum ...portanto, eles acham que aquela, por exemplo, com aquela turma, com aquela dinâmica de agora eu faço-te assim a ti ou eu faço-te assado, agora vamos fazer assim ou vamos fazer assado, que lhes pode criar alguns problemas se eles chegarem a uma escola, a um 5º ano, e que isso lhes seja vedado a oportunidade de ... de fazer parte das decisões ... hum ... mas isso é uma coisa que ...

SI – E eles integravam, o PEDRO, a ANA e a RITA, facilmente as propostas dos alunos?

SC-JOANA – Sim, sim, sim. Quando foi do Natal, que eles quiseram propor as sombras chinesas, e eles exigiram mais isto e mais aquilo ...

SI – E portanto, com facilidade também eles incentivavam a autonomia, a cooperação entre as própria crianças ...

SC-JOANA – Sim.

SI – E relativamente à formação deles, sente que há algumas áreas em que eles manifestaram mais dificuldade do que outras?

SC-JOANA – eu não sei, quer dizer, este ano não notei tanto ... o ano passado, o ano passado notei maiores lacunas ... em termos de ... tinham mais necessidade de me procurar e de me perguntar e professora como é que eu faço, e como é que eu dou Matemática e como é que começo ... este ano não noto isso tanto ... pronto, eu também acho que eles são os três muito trabalhadores e procuram e também são muito atentos à aquilo que eu digo que às vezes eu dou-lhes assim um cheirinho e eles, eles vão buscar, porque eu acho que eles têm que investir, não podem ter a papa toda feita, não é? E portanto ... hum ... acho que eles procuram ... não noto tanto ... pronto, notou-se um pouco na educação física este ano, mas também foi um ano desgraçado hum ... **RITA** aplicou-se muito com a dança ... foi ela que foi a dinamizadora das aulas de Educação física ... porque tiveram que ser feitas dentro da sala de aula e, portanto, a **RITA**, teve alguma facilidade na dança, hum

... de resto tive pouca oportunidade de os ver em termos da Educação Física ...penso que o **PEDRO** tem alguma, alguma pedrita no sapato em relação à Educação Física, não sei se ele ... agora, como tem ginásio, pode ser que ele hum ... no resto não tive assim ...

SI – Pois.

SC-JOANA – Acho que não.

SI – Hum, hum.

SC-JOANA – Acho que mesmo o problema da Matemática, que geralmente é assim muito difícil ... acho que eles conseguiram muito bem. O **PEDRO** arriscou sempre muito ... foi até à exaustão com os cubos e com aquelas coisas todas e com as faces e com os vértices ... e com o volume e com a capacidade ... acho que ele foi sempre, nunca teve medo ... em relação ao ano passado eu achei que muitas coisas elas encolhiam-se porque elas não eram capazes, não eram capazes, não chegavam lá, não iam, não conseguiam hum ... mesmo às vezes para saber qual eram os múltiplos, não é? Hoje eu estava a, estávamos assim os três de lado e depois eu já estava de olho neles, e era da tonelada e do quintal ... em relação a eles os três nunca notei assim essa dificuldade.

SI – E há assim alguma característica individual em cada um deles que ache mais saliente e que de alguma forma possa ter impacto na forma como eles estão com as crianças, da importância dão nas questões da cidadania?

SC-JOANA –Eu acho que os três sabem ou têm interiorizado o que é que é cidadania, ou

o que é que deve ser ... penso que pelo seu passado ...

SI – Pelo historial ...

SC-JOANA – Pelo historial familiar, pelo sacrifício que devem estar a fazer os três ... em termos de estudo, em termos de afastamento familiar, porque não é fácil estar-se longe da família, não é, penso eu ... penso ... e logo há dois deles que uma é da Madeira e quando se falava na mãezinha e no pai e como é que se consegue passar e quando se chega há altura do Natal, “professora eu preciso de cá ficar para as avaliações? ... já falei com o pai do P. e a mãe da C. e já estivemos aí numa reunião ... posso me ir embora?” E a gente a ver aquele olhinho de partida, não é? Portanto, e o **PEDRO** igual, não é, até porque ele, penso, tem vontade de regressar, eles os dois têm vontade de regressar às ilhas o que não é muito natural ...

SI – Pois.

SC-JOANA – o que não é assim muito natural. Hum ... portanto, eu penso, eu penso que eles os três hum ... pelas vivências anteriores, pelo ambiente familiar que eles próprios devem ter tido ... que mais do que ninguém saberão os aspectos da cidadania, da tolerância, da, da, da solidariedade, da liberdade, da expressão ... não sei acho que serão sempre professores tolerantes com os alunos deles ... hum ... serão sempre bons ouvintes ... e ... sensibilizarão sempre os alunos deles para isso, não é? Para a consciência ... se paz ou guerra, se pancada,

se amizade ... eles promoveram muito a amizade entre uns e outros hum ...

SI – E agora, relativamente a si, há bocado falámos na formação também a propósito deles e relativamente a si, há assim alguma área, que de alguma forma sinta necessidade de formação ... que tipo de formação é que gostava que fosse disponibilizada ...

SC-JOANA – é assim eu penso que as coisas estão a evoluir muito rapidamente, não é ... e os professores estão a fazer um esforço ... alguns, eu também acho que é assim, alguns, aqui parêntesis, alguns estão a fazer um esforço muito grande individual, porque os nossos Centros de Formação não estão a corresponder àquilo que os professores têm necessidade ... quer dizer, porque depois, é assim, dá-se 50 horas de crédito mas depois não se vai ver nada se ...

SI – se está a ser implementado ou não.

SC-JOANA – Exacto. E se, se a sensibilização chegou lá, ao fundo ou não ... e eu penso que nós estamos a fazer a nossa auto aval... formação muito por nossa conta, por nossa conta ... hum ... eu, por exemplo, tive uma acção de formação com a H. P. a certa altura que alertou para alguns problemas ... sobre a poesia com as crianças ... a sensibilização das histórias ... que eu fazia, que eu explorava o príncipezinho com os meus meninos e fazia a exploração de um livro, mas ela ensinou-me outras coisas muito importantes ... que a certa altura ... temos que sair para ver, para vir ver ... hum ... e

portanto, é assim, a formação que eu sinto neste momento é em termos da Matemática, eu acho que neste momento sinto ... em relação à minha Matemática ...

SI – sente necessidade?

SC-JOANA – Sinto necessidade ... hum, de ver, de vir ver se aquilo que eu faço hum ...está totalmente correcto ou não, se eu posso fazer de outra maneira ... e portanto, eu agora à sexta-feira à tarde tenho uma professora do 35, uma senhora nova que acabou há pouco tempo o estágio, o curso também, e é interessante porque nós fazemos umas aulas de Matemática à sexta-feira à tarde que têm sido espectaculares ... eu acho que também estou a aprender com ela. Se eu estou a aprender com ela e ela acabou há pouco tempo, e ela vem de lá do Sul, não sei em que escola é que ela é que esteve, mas traz alguma, alguma matemática diferente daquilo que eu tinha, que eu tinha consciência ... e eu precisava de vir ver ... acho que é o meu ponto, é aí ... passando também um pouco pela literatura, por, por ... pronto.

SI – E, e para além das áreas, que tipo de formação é que acha que era ... em que moldes gostava de ter essa formação ... uma acção de formação, através de grupos de discussão com os colegas ...

SC-JOANA – Não, eu acho que é mais a nível do debate, de mesa, de como é que estamos a fazer, experimentar fazer ... ainda há dias ...

SI – Em que cada um dá a sua sugestão?

SC-JOANA – Pois.

SI – Vão procurar, experimentam na sala ...

SC-JOANA – Exacto. Nós agora, quando tivemos há dias com a professora de matemática ééééé...

SI – Professora E. ...

SC-JOANA – E., E. eu apercebi-me ... eu penso que ela é capaz de ser um bom elemento para mobilizar uma turma, uma turma, de uma mesa, outra mesa ... a pôr-nos a trabalhar como se fôssemos miúdos.

SI – Partindo de situações das vossas próprias práticas.

SC-JOANA – Exactamente, exactamente. Eu depois acabei por verificar que ela não foi a 100% professora naquele dia de nos poder dar formação, e isto foi um mero acaso que me apercebi, porque lhe dei boleia para a estação e ela, naquele dia, e nós todos temos às vezes qualquer coisa, naquele dia ela queria ir ver o, o Represas ao Coliseu, ao Porto e a maior preocupação dela é que a filha já devia estar à espera dela e, portanto, ela a certa altura perdeu-se na nossa, na nossa, porque eu senti ... perdi-me, não fui capaz de fazer determinadas coisas e depois comentámos com algumas colegas ... foi pena nós não conseguirmos fazer ... penso que a E. é capaz, num destes assim ... ah, agora vocês são os alunos da escola e vão ter que fazer isso ... e do molde em que ela aqui realmente nos mostrou que se faz ... hum ... passa por aí. Não aquelas palestras de acetatos e mais isto e mais aquilo, a pessoa

depois fica assim a olhar ... não, passa pela discussão ... como é que tu fazes ...eu faço assim, tu fazes assim, achas que é assim e achas que é assado e achas que o resultado é que é importante ou é o meio para lá chegar? Não é? Na Matemática, a gente agora, aí não tem que ter a conta certa ... eu já desandei, já me fui embora porque se o caminho todo estiver certo e era, era para dar quinhentos e noventa e deu quinhentos e noventa e um, quero lá eu saber, em princípio, no princípio, assumiu, fez o trajecto todo e chegou ali ... eu acho que o que é importante é isso ... portanto, é essa discussão que eu acho que era ... mas tem que ser, não pode passar por exposição, tem que ser o nosso assunto de conversa e tem que passar toda a matéria ... novos ... agora há dias lá na acção ... eu faço parte do Conselho Pedagógico lá da escola, sou representante da escola lá no Conselho Pedagógico e eu disse, pediram-nos para dizer acções de formação que necessitamos, que necessitamos, que necessitamos ... e depois, a, a colega, a que está com o 1º ano deu-me assim um pontapé por baixo da mesa ... porque estão a acontecer algumas coisas assim, pronto, menos correctas com algumas turmas ... e dizia assim, métodos de aprendizagem da leitura e da escrita ... escreve aí (riu-se) ... não é, porque não se pode colocar nos tempos actuais as crianças a escrever quatrocentos e um, quatrocentos e dois, no quadro, quatrocentos e três, seiscentos e não sei quê ... até ao novecentos ... e entra-se numa sala e não se pode ver

uma colega a fazer isto, não se pode ver uma colega ... escreveu mal o aluno lagartixa ... lagartixa, lagartixa, lagartixa escrever vinte vezes no quadro para todos copiarem ... lagartixa, lagartixa, lagartixa ... não é ...então, não podemos ser nós lá na escola que podemos dizer isto ... mas se estiverem quinze, vinte professores de várias escolas dizem, ó pá, é possível que a gente possa fazer isto? Não pode ser ... haver discussão, debate ...

SI – Está bem, obrigada.

GRUPO A

Entrevista realizada à Supervisora Sara

1º Ano de escolaridade

2º Semestre

10/07/03

SI – Partindo do grupo da ANA, do PEDRO e da RITA e relativamente à fase pré-activa, como é que costumavam planificar?

SC-SARA – Pronto, era mais ou menos o esquema do outro grupo, pronto, tínhamos também o dia onde normalmente definíamos nesse dia o que é que (...)

SI – qual era o dia? Recorda-se?

SC-SARA – Era também a meio da semana, Quarta-feira, era normalmente, era, eu não sei se era à Quarta-feira se era à Quinta-feira ... agora tenho mais a impressão que era à Quinta-feira, porque eles à Quarta-feira tinham qualquer coisa ...

SI – Pois, eventualmente poderiam era ter seminários na Universidade!

SC-SARA – É, eu tenho a impressão que era à Quinta-feira ... olhe eu não tenho ... eu agora já estou um bocadinho cansada eu não tenho a certeza se era quarta se era quinta ... era também um dos dias a meio da semana em que fazíamos também esse trabalho. Normalmente programávamos sempre para a frente, não é?

SI – Para a semana ... preparava-se as intervenções (...)

SC-SARA – Para a semana seguinte (...)

SI – Daqueles que iam trabalhar na semana seguinte (...)

SC-SARA – Pronto, exactamente, até porque houve alturas que coincidiu com alguns períodos de interrupção de férias, e coisas assim, e para eles terem tempo de se prepararem nessas alturas, principalmente quando foi logo no início, depois de passar o período de observação, para eles terem algum tempo a mais ...

SI – Pois, coincidiu com o tempo, com período de férias do Carnaval.

SC-SARA – Pois. E como coincidiu, deu-se-lhes ali, antes disso, estivemos aqui uma tarde, em que preparámos, já quase para os três, embora sabendo que alguns teriam que esperar um pouco que o colega que estava a iniciar terminasse para pegar sempre e fazer os reajustes, mas programámos sempre um bocado a médio prazo ... porque achámos que nesta fase já era possível fazer mais isso, a questão era só ver o que é que o colega anterior tinha conseguido fazer ou não e depois reajustar de acordo com isso. Então era assim, programávamos para todos, depois na semana anterior a cada um voltávamos a reunir, até para fazer o balanço, do que estava de anterior e ver onde se pegava e tirar alguma coisa ou acrescentar, pronto, era mais nessa perspectiva.

SI – Geralmente quanto tempo duravam essas reuniões, tem ideia?

SC-SARA – Não fazíamos o tempo muito controlado, mas demorava sempre mais de uma hora.

SI – Pois.

SC-SARA – E pronto, porque não era possível estarmos ali, até porque depois dialogávamos bastante sobre o que tínhamos feito, o que não tínhamos feito ... o que deveríamos ter feito.

SI – Apesar de planificarem com uma certa antecedência, por vezes, mesmo durante a semana quando era necessário (...)

SC-SARA – Sempre ...

SI – Iam conversando também sobre isso (...)

SC-SARA – Exactamente ...

SI – Para fazer os reajustes?

SC-SARA – É, porque no fim da aula havia sempre aqueles pontos, que às vezes a gente não diz que é um quarto de hora acabava por ser às vezes meia hora, porque, muitas vezes, saiam daqui a correr para irem apanhar o autocarro porque estávamos sempre a trocar algumas impressões ... às vezes até já à hora do almoço ... isso acontecia porque tinha acabado o período da manhã e quando eles iam para almoçar, naquele bocadinho antes do almoço já estávamos, víamos ali já ... hum ... podíamos ter feito isto, aconteceu aquilo, poderia ter sido assim, pronto, havia sempre já alguma ... pronto, na situação a quente havia sempre muitas situações de diálogo e de conversa sobre o que devia ter sido ou que não devia ter sido.

SI – E, e quando iam começar hum ... nessas reuniões para planificar, geralmente quem é que costumava trazer as propostas de intervenção?

SC-SARA – Hum ... é assim, no início também começou por estarem um bocadinho dependentes ... mas só na primeira ... depois ... naquelas primeiras intervenções ...

SI – Naquela primeira semana ?

SC-SARA – Naquela primeira semana , do que é que se iria ou não, porque embora estivessem estado do outro lado, era o primeiro ano, não é? E portanto, saber como fazer e o que fazer. Depois, não! Até porque quando eles começaram aquele projecto que começou com a história da Formiga Rabiga, depois foram eles que trouxeram sempre as propostas.

SI – Para todas as áreas?

SC-SARA – Para todas as áreas. Até porque eu disse mesmo (...)

SI – Então rapidamente ...

SC-SARA – Que os alunos naquele momento já estavam um bocadito autónomos, os alunos da turma ... e eles também já tinham alguma obrigação de propor eles o que é que se poderia fazer para dar determinada matéria, determinado tema e, portanto, passaram a ser eles a trazer as propostas, por exemplo, foi o **PEDRO** que propôs aquilo da magia, foram eles, em conjunto, que resolveram propor a história e a história ser aproveitada para todas as áreas p porque ela teve desenvolvimento tanto na Matemática, como nas Ciências, como em tudo, não é?

SI – Então, o ponto de partida para a planificação deles, no fundo, foi um projecto (...)

SC-SARA – Exactamente.

SI – Que era a partir das histórias e a partir dessas histórias (...)

SC-SARA – Exacto.

SI – Que era uma história (...)

SC-SARA – Que começou por ser proposta por mim, que foi a história que foi obrigatória porque era hum ... uma escritora que vinha e que o agrupamento tinha planificado no projecto, não é? A partir desse projecto que existia na turma, na escola, no agrupamento (...)

SI – Eles desenvolveram o projecto (...)

SC-SARA – Eles desenvolveram o próprio projecto deles que foi o que foi depois lá apresentado no final, não é?

SI – Hum, hum. se me lembro, a partir dessa história da Formiga Rabiga, eles foram dando continuidade a essa história (...)

SC-SARA – Exacto.

SI – E aproveitavam para trabalhar os conteúdos nas diferentes áreas curriculares.

SC-SARA – Nas diferentes áreas curriculares. Essa história foi o elo de ligação de todos os temas tratados nas várias áreas ... Tanto na música, como na educação física, no drama ... em tudo ...

SI – No estudo do meio ...

SC-SARA – No estudo do meio ...

SI – Na língua portuguesa ...

SC-SARA – Na língua portuguesa, na matemática que deram as figuras geométricas, etc ... tudo foi envolvido nesse projecto ... que eles, pronto, arranjaram um

mini-projecto ... encadeado no que já existia, claro.

SI – E o tipo de estratégias que eles traziam ... hum ... consistiam, que tipo de estratégias ... eram diversificadas?

SC-SARA – Eram, eram e foram bastante interessantes e apelativas para as crianças que estiveram muito envolvidas nisso, no trabalho.

SI – É um tipo de estratégias que apelava muito à participação?

SC-SARA – Exacto.

SI – Dos próprios alunos?

SC-SARA – E que eram com imaginação, quanto a mim, com criatividade apresentadas de uma forma muito lúdica ... Que foi importante e porque cativava imenso, imenso as crianças foi, eu acho que foi nessa fa... dessa forma que o **PEDRO** também deu aquela volta maior.

SI – Na forma como depois foi capaz de envolver (...)

SC-SARA – De envolver os alunos ...

SI – Os próprios alunos.

SC-SARA – Exactamente, e de pegar nas situações.

SI – E, e nesses momentos de planificação, quando eles iam preparar a sua intervenção alguma vez as questões da cidadania surgiram como uma área a ser trabalhada?

SC-SARA – Surgiam, surgiam muito porque havia muitos comportamentos a ser trabalhados, muitas atitudes, etc. e, portanto, e que eles se apercebiam que eles decorriam

durante as aulas e que uns mais do que outros conseguiam gerir no momento e que outros que não achavam que depois conseguiam retomar, pronto, incluindo a tal assembleia de turma que surgia. Pronto, e surgia na sequência de alguns casos que iam também acontecendo ao longo das aulas, não é? E que eles precisavam de gerir.

SI – Mas essas questões surgiam essencialmente ao nível da relação com o aluno e da, e da relação entre os alunos e, portanto, na necessidade de gerir essas situações ou por exemplo através de outras, de estratégias, de temas ...

SC-SARA – Não, também através de temas porque, por exemplo mesmo no projecto houve a situação que eu para mim é uma questão de cidadania, da separação do lixo, da reciclagem do papel, da ... do porquê dessa necessidade que faz parte da cidadania ...

SI – Mas eles quando trabalharam essa temática eles tinham consciência que estavam a trabalhar as questões da cidadania ...

SC-SARA – Estavam.

SI – E sob a forma explícita?

SC-SARA – Isso surgiu de forma explícita ...

SI – E tinham consciência disso?

SC-SARA – E tinham consciência disso.

SI – E sentiu que isso mesmo ao nível da fase pré-activa era uma preocupação que eles tinham?

SC-SARA – Era, era.

SI – Igual nos três?

SC-SARA – Igual nos três a preocupação embora depois a forma (...)

SI – Como transpunham para a prática ...

SC-SARA – Como transpunham para a prática não fosse bem igual. Como eu continuo a dizer, a ANA era capaz de apanhar, de ter o que já tinha previsto, não é? E de apanhar outras situações com muito mais facilidade ... O PEDRO começou a soltar-se um bocadinho mais e depois a RITA com um nadinha mais de dificuldade de gerir ... o que ela trazia planificado ainda ia conseguindo, mas gerir os tais imprevistos era um bocadinho mais difícil.

SI – Complicado para ela.

SC-SARA – Pronto.

SI – Eeee, ao nível da fase interactiva sentiu que nos três havia sempre a preocupação de eles formularem regras para (...)

SC-SARA - Havia

SI – O bom funcionamento da sala de aula?

SC-SARA – Havia porque eles iniciavam muitas vezes e eles sentiam que quando não o faziam que tinham algumas, algumas dificuldades e que era muito mais fácil quando eles, antes de começarem a aula definirem as regras (...)

SI – E isso era igual nos três? Porque eu, por exemplo, na ANA, lembro-me de algumas situações (...)

SC-SARA – É, também não era ...

SI – Até porque ela na reflexão escRita refere isso (...)

SC-SARA – Também não era, também não era igual ... pronto, havia, eu acho que continuamos com a ANA que era mais preocupada com essas questões e começava as aulas normalmente com essa preocupação ... outra vez num grau um bocadinho decrescente o PEDRO começou a sentir necessidade disso e, por vezes, tentava fazer, a RITA nem sempre conseguia gerir isso.

SI – Pois. Portanto, essa ... embora isso estivesse presente (...)

SC-SARA – Estava presente, mas nem sempre tinham ... ao nível da prática, isso por vezes escapava e tanto é que depois reconheciam: “eu devia ter feito primeiro isto! Se eu tivesse feito isto, se eu tivesse dialogado” ... porque eu, chegou-se depois a quente a muitas situações “eu devia ter dialogado primeiro com eles, negociado se calhar com eles determinadas situações” ...

SI – Pois.

SC-SARA – “Se eu tivesse feito ... eu se calhar tinha conseguido outro percurso”

SI – Hum, hum. E ao nível das regras, quando eles estabeleciam as regras, depois havia coerência (...)

SC-SARA – Sim, havia. Nisso havia.

SI – Hum, hum. E houve alguns episódios imprevistos? Por exemplo, situações de conflito entre os alunos, entre os alunos e eles que implicava essa gestão dessas situações?

SC-SARA – É assim, entre os alunos e eles ... não havia assim muitas questões, não é? Poderia haver às vezes um ou outro mais respondão e que ele teria que gerir como é que havia de resolver a situação na hora, mas foram casos assim muito pontuais e muito discretos que não deram para grandes, ter que fazer grandes malabarismos a nível de como é que eu vou dialogar com este aluno, como é que eu o vou fazer entender isto ou aquilo. Tínhamos aqui realmente uma criança um bocadinho mais difícil a nível dos comportamentos que não aceitava com muita facilidade, às vezes, o diálogo, e que eles também tinham alguma dificuldade também em depois dialogar com ela. Um era, porque era mais atrevido, era até dois, um era mais atrevidote, e um atrevidote brincalhão e eles esse conseguiam levando um bocadinho também às vezes na mesma onda e as coisas ... o outro, era porque era uma criança muito activa, que muitas vezes não sabia gerir os impulsos próprios, tomava atitudes um bocadinho agressivas em relação a colegas e depois queríamos fazer que ele entendesse e ele não aceitava ... eu fiz porque ... e estava sempre a rebater com outras situações e eles aí não ... tinham muita dificuldade e eu tinha que muitas vezes eu ir ajudar.

SI – E essa dificuldade era igual nos três?

SC-SARA – Não. Lá está outra vez. Sabe que a ANA tinha sempre mais aquela presença mas, de qualquer forma, nessa situação ...

SI – Essa presença, quando diz essa presença (...)

SC-SARA – A presença mesmo.

SI – Refere-se a alguma característica específica dela?

SC-SARA – Alguma característica específica dela, dela que eu não sei, na maneira de estar ...

SI – Mais firmeza?

SC-SARA – Numa determinada calma, numa determinada firmeza ... que os outros não conseguiam ter tanto porque, por exemplo, a **RITA** era uma miúda um bocado tímida, um bocado insegura e isso parecendo que não as crianças apanham.

SI – Pois.

SC-SARA – O **PEDRO**, no início muito agitado. Só quando ele depois conseguiu repor a calma, parar, pensar é que começou. A **ANA** foi sempre muito constante nessa firmeza. Ele era assim, não levantava o tom de voz ... e, e depois era assim, era capaz de abarcar tudo ...

SI – Quando diz tudo, era capaz de estar atenta a (...)

SC-SARA – A todas as situações.

SI – Tudo o que se passava na sala de aula?

SC-SARA – Na sala de aula. Nada lhe escapava e era capaz de dizer assim, pronto, há ali um foco problemático, então eu paro e vou tentar resolver e ao resolver, mas resolver com uma determinada calma, uma determinada postura, um determinado tom de voz que fazia com que aquilo acabasse mesmo. Pronto, os outros, às vezes, não

conseguiam esse ... esse feedback tão estável.

SI – E sente que, por exemplo, às vezes havia, não sei se isso será tão evidente no PEDRO... na RITA, no PEDRO talvez não tanto, essa insegurança, será que tinha a ver às vezes com a hesitação do tipo de resposta que deveria dar?

SC-SARA – Tinha a ver, quanto a mim, com características pessoais de alguma timidez e depois com alguma insegurança e, lá está, alguma incapacidade em gerir as coisas no momento certo. Mas que tinha, para mim prendia-se muito ... em dar a resposta no momento certo, no momento certo ... e que se prendia muito com essa timidez, esse faço ou não faço, ajo, não ajo, como é que eu vou fazer? ... Pronto, alguma insegurança que não estava, pronto, não se mostrava ali a pessoa tão segura das atitudes a tomar. Também eu tenho, acredito que ... uns mais velhos, uns já com uma maturidade, com experiência de vida, tudo o que terá um bocado influência aí e que são características pessoais que se calhar só com o tempo se adquirem e se ganham.

SI – Mas, por exemplo, quando fala nessa diferença entre os três, sente que a ANA tem mais maturidade?

SC-SARA – Sinto. Sinto.

SI – E que isso é um fa (...)

SC-SARA – E que isso é um factor muito importante. Eu sinto, sinto, sinto, porque sinto que, que a **RITA** é mais menina e portanto, e uma menina com alguma

difficuldade, às vezes até, em manifestar o que sente, o que pensa e portanto, isso que se reflecte na prática.

SI – Acaba por se reflectir nas próprias atitudes e na forma como eles estão dentro (...)

SC-SARA – Exactamente, dentro (...)

SI – Da sala de aula.

SC-SARA – E na postura na sala de aula.

SI – E nessas situações a estrat... qual era a principal estratégia que eles utilizavam ... no momento ... Como é que eles geriam isso?

SC-SARA – Pronto, tentavam gerir sempre mais através do diálogo, não é? Ou de tomada de posições que fosse necessário tomar, sei lá ... hum ... agora não vais fazer, não vais ao recreio, se for preciso, ou, ou não vais fazer, não vais ler a história, ou não vais fazer isto ... pronto, tomando algumas posições mas sempre na base do diálogo.

SI – Mesmo quando discutiam essas questões na fase pré-activa (...)

SC-SARA – Exacto ...

SI – Era pensando depois em situações que ocorressem dialogar (...)

SC-SARA – Dialogar, dialogar com as crianças.

SI – Com as crianças.

SC-SARA – E tomar algumas atitudes que pudessem ter que ser tomadas, algumas posições em relação a determinados alunos, não é? Também faziam às vezes, tentavam com estratégias de registo ou escrevo no quadro a ver se controlo, ou faço uma grelha

e registo quem é que teve hum ... para depois dar-lhes a mostrar, mas depois, lá está, isso era uma estratégia para depois vir ao diálogo. No fundo caíamos sempre na base do diálogo.

SI – E no caso das suas intervenções, no momento em que eles estavam a assumir a sala de aula e, como supervisora cooperante, por vezes teve necessidade de fazer intervenções?

SC-SARA – Pronto, às vezes tinha mais no compor... na gerência dos comportamentos, exactamente porque havia alguns dos elementos, não é, que não eram capazes de na hora gerir a situação e depois tinham dificuldade de poder desenvolver o trabalho.

SI – Pois. Mas se, mas se comp... pensando nos três, essas, quando havia necessidade de fazer essas intervenções hum ... eram, era mais necessário fazê-las com algum deles?

SC-SARA – Sim. Continuamos com as mesmas situações (...)

SI – Era mais a RITA (...)

SC-SARA – Mais a RITA porque era necessário fazer com que a turma acalmasse muitas vezes porque ela não conseguia, não é? Enquanto que com a ANA eu não tinha essa preocupação e com o PEDRO, para o fim, já foram poucas as vezes em que eu tive necessidade de o fazer também.

SI – Mas, hum ... por exemplo, no caso da RITA, as estratégias que elas apresentavam, eles planificavam em conjunto, não é?

SC-SARA – Exacto.

SI – E, portanto havia, o, o eixo estruturador era comum.

SC-SARA – Comum, exacto.

SI – Que era a história. Mas as estratégias, há bocado referiu, no caso do PEDRO e da ANA serem envolventes, no caso da RITA, também eram?

SC-SARA – Também não ... hum ... não tanto ... eu acho que a RITA teve também alguma dificuldade ... em tornar as coisas mais apelativas ... foi sempre mais, um bocadinho mais apagada ...

SI – Pois.

SC-SARA – Não transmitia tanta energia nas situações e não trouxe coisas tão chamativas, estratégias tão, pronto, de motivação, tão apelativas como os outros.

SI – Pois.

SC-SARA – Eu acho que isso também ... hum ... ou então, era a maneira como se calhar ela estava ... não, não punha ... sabe que às vezes, só a postura como estamos ...pode, pode fazer com que ela morra, que se apague ... não quer dizer que não tenha sido pensada e bem pensada mas ...

SI – Mas depois quando transpõe para a prática (...)

SC-SARA – Há qualquer coisa que se perde.

SI – Tinha mais dificuldade (...)

SC-SARA – E como tinha mais dificuldade parece que as coisas morriam mais, parece que a postura dela era uma postura mais ... hum ... como dizer ... sem tanta garra ...

SI – Pois ... pois nós até falámos várias vezes sobre isso e com ela.

SC-SARA – Pronto, faltava aquela garra ... que era aquilo que lhe tínhamos que dizer ... pega, envolve-te, muda de tom de voz se calhar, faz com que os miúdos fiquem mais presos ... eu acho que os outros dois conseguiam mais fazer isso ...

SI – Hum, hum ... Ela própria, ela própria acabou por se consciencializar disso, não é?

SC-SARA – Pois, eu acho que sim!

SI – Ela tinha consciência que se calhar depois na prática não conseguia (...)

SC-SARA – Era. Porque não era que ela não planificasse, que ela não estruturasse as coisas como os outros, não as trouxesse pensadas ...

SI – Pois.

SC-SARA – E que também não fossem as estratégias criativas que ela trazia! Era a maneira depois, de as, de as pôr em prática.

SI – E em relação às ... à integração das propostas dos alunos? Como é que ... eles conseguiam integrá-las com facilidade?

SC-SARA – Eu acho que nisso eles até foram conseguindo nesta fase, até porque os alunos já estavam numa fase um bocadinho diferente que os outros apanharam, que é a mais difícil, quanto a mim, não é? É difícil em todos os sentidos. É difícil porque eles estão a começar, É difícil porque os alunos estão a começar e, aqui, os alunos já estão também mais autónomos e ao estar mais autónomos consegue-se, conseguem dizer mais o que

querem, o que querem fazer, em quererem participar ... por exemplo, quando se foi estudar as formigas foi porque se partiu “E se fossemos estudar um animal? Qual deles?”

SI – E a proposta, a proposta das formigas (...)

SC-SARA – Porque falava de vários na história, não é? Não falava só de formigas!

SI – Foram os alunos que (...)

SC-SARA – Foram os alunos que, que eles fizeram mesmo uma votação, que quiseram “não, queremos sobre as formigas” e então daí é que partiu tudo aquilo de fazer um formigueiro, disto, da expressão plástica, não é ...

SI – Quando é que eles discutiam essas questões? Era na Assembleia de Turma? Era na aula?

SC-SARA – Às vezes na Assembleia de Turma também se fazia, mas por vezes fazia-se a quente quando estava nas situações e se pensava “e agora o que vamos fazer daqui? E agora como vamos continuar o trabalho? Vamos parar nisto ou vamos andar para outros assuntos? Então, o que vamos querer fazer?” não é?

SI – Portanto, Sempre que era possível procuravam ... hum ...

SC-SARA – procuravam (...)

SI – Partir (...)

SC-SARA – Pegar de interesses deles. Tanto é que em Estudo do Meio eles chegavam ao pé de mim “Ó professora isso não é matéria do segundo ano!”

SI – Pois.

SC-SARA – Isso não interessa! É a matéria que der! Se eles conseguirem lá chegar, não interessa se é do segundo se é do primeiro! Até porque eu, no Estudo do Meio, ainda agora estive a falar, eu vou, já para o ano vou se calhar continuar sem livro! Prefiro que parta de pequenos projectos, que eu para o ano se calhar vou fazer mais a esse nível ... de pequenos projectos, que grupos se tentem reunir e que depois ponham em comum (...)

SI – E sente que nesse caso na integração das propostas dos alunos na, na (...)

SC-SARA – Porque essa história (...)

SI –Motivar a participação dos alunos, isso era idêntico nos três? Ou, ou continua a achar que ...

SC-SARA – Não, aí acho que foram os três que se empenharam nisso e que depois conseguiram integrar os interesses dos alunos no projecto em si, porque eles viram que eles gostavam das histórias, gostavam, aquilo que vinha e que estavam sempre a pedir mais e, portanto, veio tudo numa envolvimento partindo professor / aluno, aluno / professor, aquilo era quase recíproco.

SI – E, portanto, criando situações (...)

SC-SARA – Exacto.

SI – De participação. Ao nível da fase ... da pós, pós-activa, nos momentos reflexão, já vimos que costumava reflectir todos os dias com eles a quente ...

SC-SARA – Sim, sim, aproveitávamos sempre a quente muitos bocadinhos, depois ... às vezes até já no próprio intervalo já estávamos a, a ver o que é que não tinha

corrido tão, tão bem no princípio, não é, mas mais, pronto, no fim, era sempre, havia ali sempre todos os fins de dia um bocadinho ... mas mesmo muitas vezes já estávamos ali ... ai isto ... falhou aqui, falhou ali, ai eu senti, ai hoje não me correu tão bem, ai eu não consegui fazer aquilo, ai estou atrasado hum ... não sei se consigo gerir o tempo ... Também era uma situação que o **PEDRO** e a **RITA** tinham ... gerir o tempo da actividade ...

SI – Tinham mais dificuldade do que a ANA?

SC-SARA – Tinham mais dificuldade ... A **ANA** normalmente conseguia cumprir os tempos dela.

SI – Porque, será que isso também tem a ver coma facilidade com que ela conseguia gerir ...

SC-SARA – Gerir a turma e controlar os comportamentos da turma. Porque, quer dizer, enquanto os outros perdiam mais tempo neste controlo, exactamente porquê? Porque eu acho que ela no início estipulava as regras de trabalho ...

SI – E estava muito atenta à quilo que se passava ...

SC-SARA – Exacto.

SI – E no momento oportuno ...

SC-SARA – Agia e fazia com que a turma estivesse a trabalhar mais sem tanta dispersão. Pronto! Os outros, à medida que iam tendo mais dificuldade em fazer isso, o tempo escapava-lhes ... e, portanto, e foi e discutíamos isso muito na hora.

SI – E geralmente, nesses momentos de reflexão, eles próprios tomavam a iniciativa de fazer a sua reflexão, de identificar (...)

SC-SARA – Exactamente, eles tomavam a iniciativa de fazer isso. Portanto eles próprios (...)

SI – E tinham consciência (...)

SC-SARA – Tinham, tinham ...

SI – Tinham facilidade em consciencializarem-se dos aspectos ...

SC-SARA – Tinham, não eles próprios, eu às vezes já nem precisava de dizer nada, já vinham ao encontro dizer, eu não consigo controlar o tempo, eu vou ter dificuldade em acabar e depois muitas vezes discutíamos, então o que é que vamos fazer, na hora? Não é? Nesses bocadinhos às vezes, vou encurtar, não encurto ... muitas vezes discutíamos isso também. Continua a actividade ... ou será que continuá-la já vai morrer o interesse, já diminui ... e muitas vezes tivemos que discutir isso e chegar à conclusão, não, então vamos parar isto, vamos reformular e pegar no que estava e vamos avançar ... porque já se está a tornar demasiado longo ... mas eles tinham, eles sentiam isso, podiam depois vir negociar comigo algumas situações quando tinham algumas dúvidas.

SI – Pois, isso também remete-me para uma questão que nós falámos na altura, relativamente à ANA, que era a capacidade que ela tinha para perceber quando é que a desmotivação (...)

SC-SARA – Que ela tinha muito menos dificuldades

SI – Quando a motivação dos alunos (...)

SC-SARA – Caía.

SI – Caía.

SC-SARA – E pegar, que discutimos isso, que a ANA era capaz de meter ... olha vamos cantar um bocadinho ... está a perceber? E ela sempre fazia isso ... (bateram à porta e a entrevista foi interrompida). Pronto, e então onde é que estávamos?

SI – Na parte da, da reflexão (...)

SC-SARA – Sim, da reflexão ... pronto, eu acho que reflectir, reflectiam todos, que sabiam onde é que eram os pontos fracos deles e os pontos fortes hum ... sabiam onde é que tinham mais dificuldade em pegar e que isso sabiam ... pronto, depois era a questão de gerir ou não gerir e de continuar a ser capaz de ver tudo e de estar atento a todas as situações para poder ver quando é que o interesse diminuía ou quando ele aumentava e como eu estava a dizer, a ANA sabia muito bem ver isso, meter actividades, mesmo que não estivessem na planificação, não é, porque muitas vezes não estavam ... algumas vezes não estavam ... punha-os a cantar uma cantiga, depois retomava o assunto ou mudava de assunto ... e aproveitava assim para fazer as quebras ... o PEDRO foi começando a ser capaz de fazer isso, a RITA continuava muito insegura a esse nível ...

SI – Embora tivessem evoluído ...

SC-SARA – Todos ... todos evoluíram, houve uma evolução em todos, mesmo na

RITA em conseguir estar atenta, depois a RITA tinha era alguma dificuldade em saber como cortar determinada situação, como avançar para outra, pronto, embora também tivesse havido evolução, logicamente não no mesmo patamar!

SI – Pois. Portanto, no cas... aí nesse caso a RITA com mais dificuldade em fazer esse corte e em desviar-se, se fosse necessário, da planificação, portanto, um bocadinho mais ligada àquilo que tinha (...)

SC-SARA – Exactamente, era um bocadinho mais presa, lá está, por todas as características que já temos aqui discutido, eu acho que não era tão solta, não era, pronto!

SI – Isso também tem a ver com uma característica individual que nós vimos no semestre anterior relativamente ao grupo ...

SC-SARA – Exactamente anterior que existia com eles que eram mais limitados aí, não é? E, portanto, isso tem a ver com as tais características individuais, que eu acho que só o tempo, a experiência de vida e do trabalho e o estar sozinha e ter que ser obrigada a gerir.

SI – Ter abertura também para essas (...)

SC-SARA – Pronto, a gerir as situações é que vai, é que nos vai trazer, pronto, essa firmeza, não é? Portanto, isso não implica que eles não tenham todas as capacidades, as competências inerentes a serem um professor ou bom professor, é uma questão de conseguir lidar com as suas próprias

características e com elas adaptar-se às situações!

SI – E nesses momentos de reflexão eles questionavam-se, por vezes, do impacto que essas atitudes deles poderiam ter ao nível dos alunos?

SC-SARA – Questionavam, questionavam ...

SI – Como por exemplo?

SC-SARA – Questionavam ... eu até me estou a lembrar até uma situação, mas que me recordo do **PEDRO**, como homem ... e com o contexto actual que existe na nossa sociedade ... de homens a lidar com crianças, de ter receio de tomar determinadas atitudes, mesmo quando era solicitado para elas pelas crianças e de ficar muito inseguro no “que é que eu faço?”

SI – Pois.

SC-SARA – E isso punha-se muito no **PEDRO** porque “interpretam bem a minha ... a minha maneira de agir? Não interpretam bem?” Quer dizer, ele já estava a pôr, e levantava muitas questões sobre “como é que eu faço?” Pronto, a nível dos mimos, os carinhos, ele veio pedir-me para fazer isto, ó professora ... é um bocado, no contexto actual da nossa sociedade era um bocado complicado para ele. A **ANA**, como eu disse, tinha menos questões sobre isso, depois vinha a **RITA** mais pelas inseguranças às vezes dela.

SI – E ela tinha consciência que a postura dela, a forma como ela estava depois tinha impacto na forma como a aula decorria?

SC-SARA – Tinha, tinha, tinha, isso tinha perfeitamente.

SI – Portanto, levantava essa (...)

SC-SARA – Levantava, levantava, ela percebia.

SI – E, e eles relacionavam por vezes essas questões com as questões da cidadania? Faziam-no ... sente que o faziam de forma consciente ou implicitamente?

SC-SARA – Eu acho que essas questões da cidadania estavam muito presentes neles, estavam, tinham consciência.

SI – Tinham consciência disso.

SC-SARA – Tinham, tinham.

SI – Eles tinham, sentiu também que eles tinham essa preocupação nas várias fases, em fomentar a autonomia e a cooperação entre as crianças?

SC-SARA – Tinham, sim isso também estava muito presente ...

SI – Nas próprias estratégias (...)

SC-SARA – Nas próprias ... eles continuaram também com aquele trabalho de ter de fazer, de ter a pastinha onde quem acabava o trabalho hum ... podia procurar outras actividades para fazer e desenvolver, isto também para gerir, porque havia, esta turma é muito activa e com alunos muito rápidos na resolução de determinados trabalhos e eles tinham que o gerir ...

SI – Portanto, procuravam alternativas para alunos que acabavam mais (...)

SC-SARA – Tinham que arranjar alternativas ou a nível de trabalho que eles podiam procurar para fazer, ler a história, procurar

uma história e fazer, se calhar ir para o cantinho, ou até mesmo muitas vezes permitir que eles fizessem outras actividades desde que não perturbassem os outros, não é?

SI – E no caso daqueles alunos com mais dificuldades, também tinham (...)

SC-SARA – Isso eles tinham a preocupação de irem ter com eles ajudar, embora alguns tivessem mais dificuldade em gerir todos os casos do que outros ... porque lá está, faz parte também da energia que se põe na situação e da (...)

SI – Está-se a referir aos três, não é?

SC-SARA – Aos três.

SI – Que nem todos geriam essas diferenças (...)

SC-SARA – Da, da mesma forma. Por exemplo, eu senti que a B. que era a menina que tinha um bocadinho mais de dificuldades, se fosse só um a estar na turma, imaginando que eles não tinham os outros para apoiar, não é?

SI – Que era só o PEDRO, ou só a RITA, ou só a ANA (...)

SC-SARA - Que era só o PEDRO, ou só a RITA, ou só a ANA ... que alguns deles tinham alguma dificuldade em dizer assim “eu tenho tempo para estar ali um bocadinho” (...)

SI – Como ... Por exemplo, a ANA tinha, com facilidade geria essas situações?

SC-SARA – A ANA tinha mais facilidade em gerir essas situações, porque, lá está, como tinha as regras que pôs e que determinou para o trabalho dos outros, os

outros estavam... punha-os mais autónomos, depois conseguia, e, como estava sempre mais atenta ao que um fazia ou não fazia, conseguia depois dar mais atenção a essas crianças e passar, todos tiveram essa preocupação de a dar, depois como gerir logicamente não foi muito difícil porque tinham aqui algum apoio, se não tivessem, logicamente, por exemplo a RITA teria muito mais dificuldade, pela própria gerência da turma em geral, que depois não dava tempo de ir ali, não é? O PEDRO assim assim, tinha momentos que conseguia e outros momentos nem sempre e eu acho que sempre a mais constante foi sempre a ANA.

SI – E essa, essa atenção consistia só num apoio mais individualizado ou outras propostas alternativas?

SC-SARA – Era um apoio mais individualizado e também muitas vezes tinham que resolver a nível de outros trabalhos de, de procurar estratégias de, sei lá, até com os outros depois darem ajuda, porque agora isso já dependia de cada um deles, por exemplo, eu lembro-me, por exemplo, a ANA era capaz de se calhar pegar nos outros e os outros ajudarem aquele, não é?

SI – E, portanto, aí, aí, mais nas questões até da cooperação ...

SC-SARA – Da coop... exactamente, não é? Enquanto que às vezes hum ... o PEDRO e a RITA tinham mais alguma dificuldade em gerir isso e apanhar ...

SI – E portanto, apelavam também nessas situações para valores ...

SC-SARA – Exactamente, que é preciso ...

SI – Quais eram aqueles que sentia que estavam mais presentes?

SC-SARA – Pronto, eu acho que era, que normalmente eles tentavam apelar sempre um bocado para a cooperação, não era? Era os que estavam mais adiantados tentar ajudar os que não estavam tão adiantados ou que tinham mais alguma dificuldade, o que às vezes era um bocadinho difícil de gerir porque nesta fase as crianças são um bocadinho egoístas, um bocadinho egocêntricas e, e, e muitas vezes, como é que eu quero dizer, eles às vezes são um bocadinho cruéis uns com os outros ... e lá está, muitas vezes vinham lá está outra vez a cidadania, os valores no diálogo aqui, que muitas vezes era preciso apelar para o respeito, pela diferença daquele colega, pela lentidão daquele colega ou pela dificuldade em perceber determinado assunto daquele colega que às vezes os outros que têm um raciocínio mais rápido não entendem e lá está, continuamos com as diferenças na maneira de gerir isso.

SI – E, relativamente a si, sentiu necessidade, e comparando, por exemplo, com o grupo anterior, em termos da autonomia do próprio grupo, que este foi um grupo mais autónomo mais cedo ou teve que também incentivar ...

SC-SARA – Não, foram autónomos mais cedo. Mas eu acho que isso também tem a

ver com o crescimento que eles já tinham feito anteriormente e que se calhar os outros na outra situação também já tinham crescido e que isso teria acontecido, porque é como eu continuo a dizer, os que estavam a iniciar, estavam a iniciar, eles também de certeza que a fase deles no outro lado, portanto, eu senti-os mais autónomos, provavelmente a outra colega sentiu os outros mais autónomos do outro lado, não faço ideia, mas julgo que se calhar deve ter acontecido, hum ... apesar de que eles entre eles, entre os dois grupos havia características diferentes ...

SI – Hum, hum, pois.

SC-SARA – Os outros mais homens, mais rapazes, com outra postura, aqui havia as meninas, não é? Com ... pronto, de uma forma geral eu acho que o crescimento deve ter sido igual para todos, que eu aqui senti-os logicamente, então já não caí na mesma coisa, aí tens que fazer isto, tens que fazer isto, portanto, com estes não foi preciso, não é? Digam, digam vocês ...

SI – Quais foram as áreas em que sentiu que este grupo tinha mais dificuldades?

SC-SARA – Inicialmente começou por ser na Língua portuguesa porque foi a adaptação a uma coisa que também não tinham vivido, um método de trabalho um bocado diferente ... pronto, senti que eles estavam mais preocupados, não sei, não será uma dificuldade muito grande, mas uma preocupação maior da parte deles ... depois, eu não sei hum ...até que ponto é que às vezes as matemáticas não andarão assim um

bocadinho ... pronto, eles tiveram ... também não senti assim umas dificuldades neste, com 4º ano que há situações piores ... de sentir que eles tenham mais dificuldade ou menos que aqui ... aqui é mais a nível das estratégias, da didáctica, não propriamente dos conteúdos, não são muito difíceis.

SI – Mas nas várias áreas curriculares sentiu que a Língua Portuguesa foi aquela em que eles tiveram mais dificuldade e, eventualmente a Matemática.

SC-SARA – Sim, mas mais, eu, para mim, mais na, na Língua Portuguesa, porque é a tal coisa, os miúdos estão a começar a ler, como é que eu faço, como é que eu não faço, que estratégia uso ...

SI – Todas as outras áreas trabalharam ...

SC-SARA – Trabalharam bem, é! Não, acho que a nível da Educação Física não tiveram problemas ... ah! Talvez, este grupo nem tanto, eles que sabiam, porque havia miúdas, a **RITA** sabia cantar ... e inventavam umas musicasinhas e isso, na Música não senti muito, nas expressões, às vezes um bocadinho ... mais na plástica ... a nível de procurar técnicas ...

SI – Tanto como os outros?

SC-SARA – Sim. Pronto ... mas, mas o principal, a base foi a Língua Portuguesa logicamente nesta fase ... que os incomodava mais, que os preocupava mais ... saber como, o que vou dar e como vou dar ... pronto, é porque aqui é se calhar o mais difícil sempre de fazer, não é? neste ano, eu estou convencida, por exemplo, eu não sei como é

que foi no 4º ano, aí ver-se-ia a nível de conhecimentos que eles teriam hum ... se faltava, se não faltava, se tinham bagagem cultural, se não tinham ... aqui é um bocadinho mais difícil de ver porque as coisas são mais básicas ...

SI – Hum ... relativamente à, à, estava a pensar a gora na fase de observação, quando eles estavam a observar, alguma vez eles se questionaram acerca de estratégias que eventualmente pudessem usar?

SC-SARA – Sim, questionavam, questionavam e isso faziam (...)

SI – Como? Porque é que usava ...

SC-SARA – Sim, exactamente, era mais porque fazia isto e desta forma ... pronto, porque é que utilizava este método e por que não outro ... e eu aí tive que, pronto, conversar com eles e dar as minhas opiniões pessoais acerca do que é que eu achava, por exemplo, sei lá, de um analítico-sintético, em relação a um método mais global, que aquele que eu usava, usava porque se calhar me preparei nele e me dava alguma segurança, não quer dizer que não houvesse outros dentro da mesma linha que não fossem bons, como por exemplo, eles questionavam-se muitas vezes por causa do método natural, não é? eeeee ... e eu dizia-lhes vamos ter ao mesmo que este, simplesmente faz com que eu tenha que estar sempre mais atenta e mais em cima do acontecimento porque não tenho nada que me conduza, eu é que tenho que saber como me conduzir e em conjunto com

as crianças, porque as coisas vão surgindo e eu é que tenho que saber o que é que eu quero agarrar daquilo que saiu ali daquelas crianças e a que caminho me leva e se eu me perder ... vou ter dificuldades, não é? E pronto, foi o que eu lhes expliquei, porque é isto, porque é assim, eu construo o material, eu construo e aquele material não me serve só para este ano, mas serve para outro ano, para outro ano e para outro e eu depois só tenho que fazer variar o que vai surgindo, que estratégias vou ter que utilizar para aquele grupo de crianças que não é o mesmo do ano anterior ou de há quatro anos porque há uma evolução normal, as características das crianças são diferentes de grupo para grupo, até de cada criança para cada criança eeeeeee, portanto, eles às vezes interrogavam-se acerca disso e acerca de como fazer, pronto.

SI – E, por exemplo, estratégias que tivessem a ver com a gestão de sala de aula? Como o caso da Assembleia de turma?

SC-SARA – Pronto, aí também, porque eles tinham alguma dificuldade, e logicamente nesta fase não se pode considerar uma assembleia de turma pura porque é uma assembleia de turma muito orientada o que não acontecerá a partir do terceiro, quarto ano ... em que é uma assembleia de turma em que lhes damos a liberdade de serem eles a gerir e a escolher mesmo, aqui há uma escolha de tema, mas depois, pronto, o presidente, coitadinho, ainda não sabe como

fazer, o secretário ainda não sabe fazer uma acta, portanto, ainda não houve actas a esse nível, portanto, não houve uma assembleia de turma com todas as características duma assembleia de turma. Houve um começar para que as crianças se comecem a aperceber que pode haver momentos envolventes da turma onde se tem uma determinada postura, onde há uma pessoa que orienta, pronto, a começar a incutir as tais regras que um dia vão conduzir a que eles sozinhos possam fazer ... pronto, e eles aí também se questionavam e é possível? ... E consegue-se? ... Pronto, começando a ver ...

SI – Pois.

SC-SARA – Logicamente. Mas houve muitas coisas, pronto, que eu acho que eles foram ... com uma observação pertinente, por exemplo, por vezes, nós que já estamos a trabalhar há mais tempo, nem sempre estamos com aquela preocupação de encadear tudo, eu recordo-me que li algumas coisas de alguns deles, já não me lembro de quem que dizia que eu podia numa aula de Educação Física ter aproveitado o tema do que estava a tratar anterior e ... pronto, e acho muito pertinente e acho que era bom, ele sabia que devia fazer esse encadeamento e fazer girar o centro daquele dia em todas as áreas, isso é importante que ele saiba isso ... e que saiba ver que não se fez e que se podia ter feito não é? E, portanto, questionavam-me, até por que é que eu não fiz? Pronto, uma pessoa dá resposta, não fiz, não fiz porque não fiz, não tive oportunidade ou de preparar tão bem,

não é? ou de ... pronto e fui fazer uma coisa que, ou porque na Educação Física eu estou a trabalhar uma coisa e na Educação Física é uma coisa específica e eu tinha que trabalhar aquele exercício porque nem sempre por vezes dá, na Educação Física para pôr, poderá haver uma parte inicial que sim, mas depois há exercícios específicos que têm que ser trabalhados, não é.

GRUPO B

**Entrevista realizada à Supervisora Sara
1º Ano de escolaridade
1º Semestre
11/03/03**

SI – Vou só contextualizá-la relativamente ao projecto, enquadra-se na área da Supervisão Curricular e Cidadania e o objectivo desta entrevista é um pouco para recolher um conjunto de informações que me permitam perceber melhor qual foi o processo desenvolvido pelos alunos no 1º semestre relativamente às questões da cidadania.

SC-SARA – Da cidadania.

SI – Portanto, vou, vamos falar um pouco sobre as várias fases (...)

SC-SARA – Sim.

SI – Da planificação, da interacção (...)

SC-SARA – Sim.

SI – E da pós-acção (...)

SC-SARA – Sim, está.

SI – Para ver como é que isso foi desenvolvido. Relativamente à, às questões da planificação geralmente em que altura da semana é que costumavam planificar? Com que antecedência, mais ou menos?

SC-SARA – Normalmente planificávamos a meio da semana. Tínhamos a quarta-feira ... de uma semana para a outra. Portanto ... sempre com uma semana (...)

SI – De antecedência.

SC-SARA – De antecedência.

SI – Eeeee, geralmente essas reuniões duravam quanto tempo?

SC-SARA – Connosco era sempre assim um bocadinho demorado, eu também sou um bocado faladora, mas nunca menos de uma hora.

SI – nunca menos de ... e nessas reuniões aprovei... hum ... eram só para planificar, ou também (...)

SC-SARA – Não. Também era para rever.

SI – Para fazer uma síntese.

SC-SARA – Para fazer uma síntese da semana, normalmente do que é que, do que tinha corrido, do que tinha menos bom ou de bom e do que é que devia, onde devíamos pegar, tínhamos que vir sempre fazer uma interligação com o que se tinha feito na semana anterior para depois se programar para a semana seguinte, portanto, havia sempre duas componentes, primeiro, fazer uma crítica construtiva e uma reflexão sobre o que estava feito e depois então fazer a planificação para a semana seguinte.

SI – geralmente na planificação da intervenção ... hum ... como é que ... quem é que costumava apresentar as propostas para a planificação?

SC-SARA – É assim, é exactamente em relação ao semestre anterior, este está a começar ainda, não sei, não é, ... hum ... eles estavam, estiveram um bocadinho dependentes ... de ... portanto, eu dava umas dicas e depois ficava à espera que eles me apresentassem outras coisas ... e eles, e isso foi isso que eu achei, muito presos às dicas, e sem quererem atirar-se muito, para serem eles a dar ...

SI – Hum, hum. Mas sente que isso foi igual para o NUNO, para o B2, para o RUI ou apresentavam diferenças?

SC-SARA – Não. Houve algumas diferenças ... hum ... como eu disse o NUNO ... hum ... tinha as ideias, muitas vezes depois não as concretizava totalmente, ajudava os outros muitas vezes a concretizar determinadas situações e, pronto, havia talvez uma gradação como eu já disse, o NUNO dava as propostas, todos se interajudavam no que pretendiam fazer e não se conseguia fazer ali uma distinção muito, muito, muito ...

SI – Depois em termos práticos o que é que era de um e o que é que era do outro.

SC-SARA – Exactamente, embora (...)

SI – Embora tivesse consciência de que às vezes era o B3 (...)

SC-SARA – Era, pronto!

SI – Que propunha.

SC-SARA – Embora o RUI também, nesta última fase, o RUI já revelasse um bocadinho mais, e até o JOÃO, mas era assim ... e era um bocadinho difícil ... saber quem era quem ...

SI – Hum, hum. Porque depois havia um trabalho de grupo (...)

SC-SARA – Porque havia um trabalho de grupo muito forte.

SI – E quando eles faziam as propostas, normalmente costumava aceitar? Eram propostas (...)

SC-SARA – Pronto, quando eram propostas válidas, que eu achava que sim, normalmente aceitava. Como eles me disserem, aí, eu tenho

um texto, uma história que é da minha namorada, não sei do quê, posso aproveitar? E eu disse por que não? Se em vez de ires a um livro tens a história ... fazes ... depois ... hum ... ele pediu ajuda para a ilustração ... por que não o outro ajudar, não é? Portanto, eu aceitava as propostas todas! Eu gostava era que tivessem vindo mais!

SI – E, e mas sente ... já vimos que houve um pouco, apesar de não ser significativo (...)

SC-SARA – Mas houve uma evolução ...

SI – Uma evolução (...)

SC-SARA – Houve.

SI – Ao longo do semestre.

SC-SARA – Houve, houve

SI – E geralmente nesse ... quando, quando planificavam, sobretudo numa fase inicial as propostas vinham mais de si ...

SC-SARA – Exactamente.

SI – O que é que geralmente era mais trabalhado? O que é que era ... era mais as estratégias ...

SC-SARA – Era mais a estratégia ...

SI – E a questão dos objectivos?

SC-SARA – Os objectivos, normalmente eles defen... sabiam defini-los

SI – Hum, hum. E definiam a partir das estratégias.

SC-SARA Exactamente. E depois dava-se, não, dávamos primeiro que actividade é que íamos desenvolver e para essa actividade, que estratégia tinham que usar e, portanto, qual era o objectivo que tinham que atingir ...

partíamos um pouco disso, o que é que temos de fazer? o que é vamos dar? Então, se vamos dar isto, como vamos fazer?

SI – E, e nessa (...)

SC-SARA – E para que é isso.

SI – E nesse momento como é que eles geralmente faziam? Procuravam o que é que iam dar a Língua portuguesa, o que é que iam dar a Matemática, o que é que iam dar a Estudo do Meio ...

SC-SARA – Sim, era, era (...)

SI – Ou partiam, por exemplo, de um tema ... en... en... um tema (...)

SC-SARA – Englobad(...)

SI – E depois iam ver com este tema o que é que eu posso fazer a matemática (...)

SC-SARA – Pronto, normalmente estavam um bocadinho mais presos a essa situação ...

SI – De partir de uma temática?

SC-SARA – De part... não, de partir (...)

SI – Analisar cada área?

SC-SARA – De cada área em si e o que é que vou fazer nesta área? Depois é que se preocupavam em ver se interligava, e faziam a interdisciplinaridade ...

SI – Geralmente ocorria com frequência essa ligação?

SC-SARA – Eles procuravam quase sempre fazer isso ... e eu também dava-lhes as dicas que devia haver uma certa coerência.

SI – E essa ligação era para o dia ou era para a semana ?

SC-SARA – Dependia

SI – Dependia (...)

SC-SARA – Do tema. Houve alturas em que se calhar a semana teria o mesmo tema integrador, houve outras alturas que era para o dia.

SI – E relativamente à questão da Educação para a Cidadania, alguma vez esta área foi apresentada como sendo uma área a ser trabalhada de uma forma explícita?

SC-SARA – Sim, até porque temos o dia da sexta-feira que é da Assembleia de Turma onde se aproveita para focar mais expressivamente, embora todos os dias sejam, isso esteja presente, não é, porque é o problema de que ... hum ... não se pode julgar, julgo eu, na minha opinião pessoal, ... hum ... que a cidadania é só um momento, é só uma disciplina, por que há muitos momentos em que ela tem que ser aplicada e onde se tem que fazer referência a ela, embora a trabalhássemos também como uma disciplina, como uma área.

SI – E o trabalhar essa área surgiu espontaneamente da parte deles ou foi por sua sugestão?

SC-SARA – Não, não, já estava no meu horário ...

SI – Portanto, sugeriu que eles trabalhassem (...)

SC-SARA – Trabalhassem também (...)

SI – Essa área ...

SC-SARA – Sim.

SI – Mas por exemplo, aqui estamos a falar de uma forma mais explícita, e de forma subentendida? Por exemplo ao nível

dos objectivos? Às vezes eles poderiam eventualmente definir objectivos, trabalhar conteúdos que não tivessem directamente, ou de forma explícita não pudessem ser identificados (...)

SC-SARA – Pronto, quer dizer, eles na planificação nem sempre, não quer dizer que houvesse ... às vezes mais subtilmente alguma coisa nesse sentido, não é? Mas eles não tive... não tinha havido ... pronto, eu acho que era o primeiro semestre, era um bocadinho ...

SI – Quando isso acontecia sentia que eles não tinham consciência (...)

SC-SARA – Exactamente. Não era porque viesse já preparado para se trabalhar a educação para a cidadania. Quando acontecia, acontecia porque o momento propiciou que acontecesse.

SI – Mas se o momento, se o momento era oportuno, depois do momento, quando eles hum ... chegavam ao momento da reflexão, eles tinham consciência disso?

SC-SARA – Eles tinham consciência, sim ... eles, depois, reflectiam e tinham consciência de que aquilo tinha surgido, mas anteriormente, na planificação, se calhar não havia lá nada muito explícito, se aquel... se aquele object..., se aquela área poderia ir ao encontro do objectivo ... não quer dizer que não houvesse alguns momentos ... mas assim com frequência e se calhar com aquela consciência sempre, só mais para o fim.

SI – Pois. E relativamente à assembleia de turma ou conselho de turma como referiu

que costumava ser à sexta-feira ... hum ... como é que eles costumavam preparar esse (...)

SC-SARA – Preparavam de acordo com o tema que andasse na semana , a ser tratado. Normalmente era (...)

SI – Eram temáticas que eram discutidas?

SC-SARA – Eram discutidas e algumas até propostas pelos alunos. Quando era sobre atitudes ou ocorrências da semana , não, aí já não havia uma ... algo pré-definido, não é? Pronto, havia sempre um momento na assembleia que se calhar era para fazer uma análise dos comportamentos, das atitudes da semana e depois, de uma reunião para a outra, houve alturas em que os alunos escolheram temas para serem tratados, como por exemplo, recorde-me que as instituições, não foi as instituições, as regras de segurança a nível de trânsito foram propostas pelos alunos ... depois uma altura, saber como os bebés nasciam e ... portanto, tudo se enquadrava ... por vezes havia temas que eram os alunos que de uma reunião para a outra, de uma aula para a outra, propunham e já tinham, traziam algo preparado nesse dia ...

SI – E eles tinham ... eram eles que preparavam e assumiam a responsabilidade da assembleia de turma geralmente?

SC-SARA – É assim, como eles são muito pequeninos, eu, eu primeiro expliquei-lhes que quand... para eles se irem habitu... para os pequenino se irem habituando, porque isto

depois passa a vir sempre ... os moderadores eram os alunos, o professor estava como um apoio de retaguarda ... hum ... lançava, se calhar, o tema proposto e depois havia dois alunos que estavam de frente para os outros e que serviam de moderadores da reunião e é que diziam agora quem é que fala, falas tu e tinham, e agora tens que pôr o dedo no ar ... hum ... e o professor ficava um bocadinho mais nesses momentos de trás. Portanto, lançava a situação ... e depois ...

SI – Geria quando era necessário.

SC-SARA – Geria só quando era necessário.

SI – Hum, hum.

SC-SARA – Pronto, normalmente procurava-se que fosse assim.

SI – Mas, por exemplo, lembra-se de ter a ideia, alguma vez, sobretudo ao nível da planificação, de ter surgido, hipótese de trabalhar essas questões e eles não terem consciência disso e de os ter que chamar à atenção? Isso nunca (...)

SC-SARA – Hum ... pronto, ora vamos lá ver ... a nível da planificação, por vezes ... não foram assim muitas as vezes que os chamei à atenção, pronto, porque aquilo surgia de momento e nem sempre também estive preocupada em ver se eles estavam a fazer na planificação daquela actividade algum aspecto relacionado com a cidadania, não é?

SI – Geralmente surgia depois?

SC-SARA – Surgia mais depois. Agora, eles planificavam sim para a sem... para o dia, naquele dia em específico e tinham que trazer

a planificação com os objectivos que pretendiam alcançar, etc. com aquela reunião que se fazia, não é?

SI – E ao nível da prática deles, no momento interactivo, havia preocupação da parte deles em estabelecer regras para o bom funcionamento da sala de aula?

SC-SARA – Isso havia! Havia, havia ... e eles faziam e conseguiam, pronto, que os alunos ... portanto, é como eu digo, são alunos muito activos, muito ... mas que têm consciência, os alunos têm consciência dessas chamadas de atenção ... também são pequeninos ...

SI – Pois.

SC-SARA – Cada coisa na sua na sua idade. Por exemplo, neste momento tenho a impressão que já têm mais consciência do que tinham quando cá estiveram os primeiros estagiários.

SI – E, e por exemplo, no caso ... mas a esse nível das regras sente, sente que isso era igual para os três ... ou sente que com algum em particular (...)

SC-SARA – Não, não ... eu acho que os três que nisso que estavam bem, tentavam que os alunos cumprissem as regras estabelecidas.

SI – Não havia diferença?

SC-SARA – Não, não, não, acho que estavam ... eu acho só, como eu disse que o **NUNO**, lá para o fim, como uma aula correu mal, ficou muito desanimado e até nisso pareceu menos activo ... mas acho que todos eles trabalharam em prol dos alunos entenderem as regras da sala de aulas, de os

ouvirem ... não, eu aí, acho que todos trabalharam ...

SI – E lembra-se, recorda-se de ter, de episódios imprevistos, por exemplo, ao nível da gestão de conflitos que possam ter surgido?

SC-SARA – Ai sim. Quem teve mais complicação nisso foi o **JOÃO**.

SI – Ou seja, nos períodos de intervenção dele (...)

SC-SARA – Houve (...)

SI – houve mais ocorrências (...)

SC-SARA – houve, houve uma ocorrência mais, quer dizer, houve várias, mas assim uma que ele ficou assim um bocado sem saber como gerir na altura mas que depois eu não fiz intervenção nenhuma (...)

SI – Pode-me, lembra-se (...)

SC-SARA – Lembro-me, foi hum ... qualquer coisa que ele estava para ... hum ... escrever no quadro e pediu aos alunos “agora vão todos copiar” ... e houve um aluno que lhe respondeu “eu não copio porque eu não sou teu criado!” ... e logicamente ele ficou ...

SI – Pois.

SC-SARA – Sem saber hum ... como gerir e, por azar, eu tinha saído da sala de aula, tinham-me chamado nesse momento, mas sei que, portanto, ele que depois veio-me dizer que conseguiu e da forma que conseguiu que foi conversando com o aluno, que ele estava aqui para, pronto que ele que estava como professor, que o professor dizia, dava as suas orientações e que ele tinha que respeitar as

orientações do professor, diz que foi desta forma e deu-me a ideia que o aluno, depois quando o interpelei depois disso que tinha percebido, tanto é que nunca mais houve, da parte do aluno, nenhuma situação igual ... e portanto, ele geriu sozinho.

SI – E para além desse episódio que se recorda, nas pequenas situações (...)

SC-SARA – Nas pequenas situações há sep... há, há, porque, por exemplo, nós temos aqui um, um ... esse aluno até a mim me espantou porque nem era um dos que eu esperaria que saísse isso, mas no primeiro semestre, nós tivemos um aluno que ocasionou muitas situações até comigo, que eles tiveram que presenciar na fase de observação em que eu tive que fazer algumas intervenções porque, de irreverência, de ... tão pequenino mas já ter assim alguma maldade implícita e de querer destabilizar ... e, portanto, eles também tiveram que me observar um pouco como é que eu geria essas situações e eles também tiveram que se confrontar com esse aluno e nem sempre era fácil e conseguiam ...

SI – E como é que eles conseguiam (...)

SC-SARA – Sem grandes conflitos ... normalmente eles dialogavam.

SI – e que tipo de diálogo?

SC-SARA – Pronto, era mais o diálogo, chamando a atenção, de ver que não era o tipo ou de, de, de ... como é que hei-de explicar, de hum ... de forma de falar com o adulto, de forma de perguntar alguma coisa, não? Porque havia certa arrogância da parte

do aluno em questão, como uma espécie de desafio.

SI – E geralmente os três conseguiam (...)

SC-SARA – Sim, nunca houve problemas e o aluno em questão até se deu sempre muito bem com eles ...

SI – Hum, hum. E por exemplo, no seu caso, sentiu necessidade ao longo do semestre de fazer algumas intervenções enquanto eles estavam a dar (...)

SC-SARA – Sim, por vezes ...

SI – E que tipo de intervenções?

SC-SARA – Eram mais 8...

SI – Para gerir a turma?

SC-SARA – Eram mais para acalmar por vezes a turma ... portanto, na situação de haver muito barulho e de todos estarem a falar ao mesmo tempo sem às vezes esperarem, que eles nem sempre conseguiam fazê-los entender que ... porque, sabe, como são muito impulsivos ...

SI – Pois.

SC-SARA – Todos querem ao mesmo tempo e aí eles também tinham algum receio de dizer assim, não, eu tenho que assumir a liderança por vezes, não é, e de dizer “tenham calma!”.

SI – Pois, a tal firmeza, não é?

SC-SARA – É, sim, que aí, em algumas situações faltou em todos ... e que eu ao princípio senti mais no **NUNO** e depois ele desmoralizou-se e senti menos ...

SI – O B3 era um pouco mais firme?

SC-SARA – Era! Era mais firme na, na na situação de sala de aula e de os manter com

alguma disciplina. depois, não quer dizer que os outros também não fossem mas, por exemplo, o **RUI** também, também não estava mal ... hum ... mas eu sentia na forma de falar e de estar que o **NUNO** ...

SI – Era mais (...)

SC-SARA – Tinha, conseguia ... pronto, tinham uma presença que apesar de ser aquele franzininho, que conseguia levá-los mais ... e depois fiquei muito triste quando ele desanimou ...

SI – Depois na fase, no fim.

SC-SARA – No fim. Porque, lá está, ele teve um deslize com uma coisa que nunca tinha tido, que foi exactamente o comportamento dos alunos na aula de educação física ... e eu acho que isso ... foi aí uma coisa que eu ... que ele disse, eu não estou a conseguir ... mas ele tinha conseguido anteriormente ...

SI – Pois.

SC-SARA – E depois ele achava que quem conseguia mais isso era o **RUI** ... pronto, o **RUI** conseguia, sim, mas ele também conseguia, até estava a conseguir bem ...

SI – E ao nível das intervenções, já vimos que era essencialmente para gestão de sala de aula, mas também às vezes ocorria para explicar algum conteúdo?

SC-SARA – Sim, certo, certo (...)

SI – Que não estava de forma clara (...)

SC-SARA – Acontecia, acontecia ... acontecia ... hum ... até porque muitas vezes na situação de estar a dar determinada área surgem perguntas dos alunos que conduzem a que se tenha de falar de cidadania ouuuuu

porque estamos a falar, sei lá, das cores de cada um, das diferenças de cada um ... e surgiu, às vezes surgiu, até porque temos aqui uma criança de cor, temos uma cigana ...

SI – Pois ...

SC-SARA – Eeeee às vezes, e temos, por exemplo, até a nível de meninos que se comportavam de uma forma mais violenta, foi preciso muitas vezes eles agirem ... porque, por exemplo, temos um, um aluno que, que está também bastante mais calmo, mas que era muito rebelde e os outros não aceitavam. E portanto, foi preciso ... e eles fizeram também ...fazer com que os outros entendessem que se calhar aquela ... aquele tipo de comportamento também tinha a ver com as reacções deles ...

SI – Hum. Hum. E como é que eles ... e eles geriam (...)

SC-SARA – Geriam ...

SI – Como é que geriam esse tipo de situações?

SC-SARA – Normalmente em diálogo com as crianças ... normalmente utilizavam sempre o diálogo de, de fazer, pronto de conversar com eles, de ver qual era a situação que estava correcta, qual era a que não estava correcta ... se ele tinha errado sempre ... porque depois as crianças apontavam sempre mesmo quando ele não tinha sido ele ... se seria correcto esse tipo de atitude ...

SI – E essa, essa gestão eram eles, os (...)

SC-SARA – Eram eles (...)

SI – Os três alunos, o NUNO, o JOÃO (...)

SC-SARA – Sim, sim, todos eles ...

SI – E por vezes em colaboração?

SC-SARA – Sim, sim. Mas todos eles geriam isso, eles geriam isso ... pronto, são os tais conflitos que surgiam, ou por causa do comportamento de um, ou por causa da não aceitação da opinião do outro ... Isso eles geriam.

SI – E quando (...)

SC-SARA – Geriam os três

SI – Passavam depois à fase da, da reflexão, do pós acção, costumavam fazer a reflexão a quente todos os dias?

SC-SARA – Sim, fazíamos, fazi... e esses factos às vezes é que eram nessa situação que eram depois referidos ...

SI – Hum, hum. Como sendo episódios de cidadania?

SC-SARA – Sim, sim.

SI – E, e a reflexão, para além de ser a quente e, portanto, diária, também na quarta-feira quando reuniam (...)

SC-SARA – Era, era ...

SI – Geralmente também se fazia um apanhado (...)

SC-SARA – Um apanhado da semana (...)

SI – Da semana . E como é que geralmente, como é que costumavam ... hum ... fazer? Era ... eles começavam por apontar os aspectos positivos, depois os negativos ... eram eles que começavam a fazer ... Era a SC-SARA que começava por ...

SC-SARA – Dependia, isso era diverso, dependia da situação. Algumas vezes começava eu ... olha, estás a ver aquele aspecto? Foi preciso, focaste isto, falaste

nisso, hum ... depois perguntava, o que é que tu achaste? Outras vezes eu dizia, olha não esteve tão bem, mas podia ser, pronto, era eu que dava a opinião. Em todo o caso, eu pedia sempre o que é que eles achavam também. Agora se eram eles primeiro ou se era eu depois, ou se era eu ... hum ... isso dependia da situação ... umas vezes começava por eles, eles a dizerem ... Então o que é tu achaste? Correu-te bem? E ele, aí acho que ...

SI – E os colegas depois também falavam ...

SC-SARA – Exactamente. Hum ... não me correu, achei que me correu mal, e eu às vezes dizia, ah, mas não é assim tão mal como tu estás a dizer, não é? Até para dar às vezes um reforço positivo, embora as coisas às vezes não tivessem tão bem ... eu, eu embora concordasse às vezes em certas coisas negativas que eles diziam, eu dizia que concordava mas sempre dando algum reforço, não deitando tudo, a dizer que era tudo negativo, não é? Até porque não tenho por hábito muito ser desse aspecto, nesse forma de tudo é para baixo ... hum ... eles aceito, mas vou sempre pôr ... Não, hoje não foi tão bom, amanhã será melhor.

SI – Será melhor.

SC-SARA – Pois.

SI – E eles, nesses momentos de reflexão, nós já vimos um pouco há bocado isso, hum, portanto, estas questões surgiam (...)

SC-SARA – Surgiam ... era normalmente ...

SI – Eles costumavam questionar-se relativamente ao impacto que as atitudes deles (...)

SC-SARA – Tinham nas crianças (...)

SI – Tinham nas crianças?

SC-SARA – Sim, eles também se, eles questionavam sobre isso ... e, e, e até como, se fizeram bem ... se a atitude que tomaram foi a correcta ...

SI – E, e, e isso era igual para os três?

SC-SARA – Sim todos eles nisso, eles reflectiam de igual forma ...

SI – E, e sente que eles quando reflectiam relativamente ao impacto que eventualmente a sua forma de estar na sala de aula pudesse ter nos alunos ... Acha que eles, eles tinham consciência ... hum (...)

SC-SARA – Da atitude deles?

SI – Da atitude deles (...)

SC-SARA – Que a atitude deles poderia influenciar ou não a situação da sala de aula?

SI – Sim. E que a forma como eles estão de alguma maneira podia transmitir (...)

SC-SARA – Tinham, embora nem sempre tivessem a postura mais correcta, ou não tivessem tomado a postura mais correcta ... eles depois eram capazes de reflectir e de descobrir isso e tinham consciência ...

SI – E nessas situações eram geralmente eles que chegavam lá ou por vezes tinha que levá-los a ...

SC-SARA – Muitas das vezes, uma grande maioria das vezes foram, foram eles que chegaram lá.

SI – Foi?

SC-SARA – É.

SI – Os três?

SC-SARA – Os três. Sim. Eles tinham consciência de quando a atitude deles não tinha sido, ou a postura, não tinha sido a melhor ... não quer dizer que não houvesse uma situação mais técnica às vezes em que eles lá não tivessem conseguido chegar e que eu tivesse que chamar eu a atenção, mas, numa grande maioria das situações, hum ... eles tinham consciência.

SI – E recorda-se dos aspectos que eram mais referidos nos momentos de reflexão? Hum ... tinha a ver com a gestão da sala de aula? Tinha a ver com as estratégias (...)

SC-SARA – Olhe, uma das coisas que eles tinham muito era, era estarem muito presos ao lugar, a um determinado ponto, e eles tinham consciência disso ... e é aquilo que eu já tenho referido, achava-os muito ... hum ... presos mesmo, não se soltavam ...

SI – Mesmo ao nível das deslocações (...)

SC-SARA – Exactamente, mesmo ao nível das deslocações ... estavam muito parados, muito centrados num só lugar da sala de aula ... eles tinham consciência disso mas nem sempre conseguiam fazer a gerência dessa situação, gerir e mudar a atitude ... isso, isso hum ... custava-lhes um pouco ...

SI – Pois, porque eu lembro-me até de falarmos sobre isso de momentos em que eles foram observados em que eles se centravam muito num espaço e que, apesar depois de referirmos isso (...)

SC-SARA – Eles continuavam ... acabavam por ... pronto, todos nós temos um lado que normalmente privilegiamos, não sei porquê, pronto, isto tem sempre uma explicação, mas temos um lado e temos que fazer um esforço para contrariar essa situação e eles estavam muito presos sempre a isso, e, depois, se havia alunos ... que às vezes, sem querer estão mais centrados nesse lado e que os absorvem, nós não somos capazes de dizer “calma que eu tenho que ir ali!” ... e era isso que às vezes faltava ...

SI – Pois, depois acabavam se calhar por perder um pouco (...)

SC-SARA – Exacto, e havia aqueles que ficavam ... está a perceber, mais calados e esses perdiam ... e eles esqueciam-se deles e isso é que houve alguma dificuldade em eles ... eles sabiam, eles tinham consciência e foram tomando ... quer dizer, logo de início talvez tivesse eu chamado à atenção, não é? Estás muito preso, solta-te, mas depois eles começaram a ter consciência mas nem sempre conseguiam lá chegar.

SI – Apesar de terem essa consciência, em termos da prática tinham dificuldade (...)

SC-SARA – Na prática tiveram alguma dificuldade.

SI – Em transferir isso para (...)

SC-SARA – Para a prática deles, portanto, para a gerência da sala de aula ...

SI – Hum, hum. E portanto, ao nível da reflexão, que era a questão que nós estávamos a,a,a referir ...

SC-SARA – A referir ...

SI – Eram (...)

SC-SARA – Eles, eles focavam isso (...)

SI – E era um dos aspectos mais referidos ou também a questão (...)

SC-SARA – É.

SI – Por exemplo, as estratégias escolhidas serem ou não as mais adequadas ...

SC-SARA – Também.

SI – ou a forma como geriam as estrat....

SC-SARA – Pronto, era, era tudo um pouco ... focávamos de tudo, porque muitas vezes uma estratégia que não fosse a mais adequada ou ... ou não fosse bem aplicada poderia gerar outra situação e focavam-se, portanto, as duas coisas porque tinha que ser. Normalmente hum ... uma coisa estava sempre ligada com a outra.

SI – Hum. Hum. E sentiu também da parte dos elementos do grupo preocupação e iniciativa em fomentar a autonomia, a cooperação, o respeito entre os alunos (...)

SC-SARA – Sim, isso sim. Acho que sim, todos eles.

SI E como é que isso era visível? Através das atitudes deles na sala de aula?

SC-SARA – Sim, que, que eles, portanto, eles davam sempre espaço a que os alunos pudessem manifestar as suas opiniões, fazer os seus trabalhos livremente, tanto é que eles próprios criaram fichas alternativas para que o aluno, por exemplo, era mais rápido e tinha os, os que eles chamavam-lhes as fichas dos tempos livres de de ocupação do tempo livre e eles até gostavam e até fizeram uma tabela onde iam registar ... eu já fiz tantas, eu fiz

esta, eu fiz aquela, portanto eles até se preocuparam com o organizar essa situação porque isso criava a tal indisciplina que muitas vezes eles falavam então arranjam uma estratégia para (...)

SI – Essa estratégia foram os três que apresentaram?

SC-SARA – Foram os três que apresentaram, portanto, não sei de quem é que saiu.

SI – Ou seja, para gerirem a, a (...)

SC-SARA – Quer dizer, eu sei um pouco de quem saiu, porque é assim, numa situação de emergência o **NUNO** é que actuou assim ...

SI – Pois.

SC-SARA – Agora, eu não sei se depois a ideia de fazer as fichas de quem surgiu ... Mas isso veio um pouco na sequên... de uma atitude de emergência ...

SI – Mas isso foi espontâneo (...)

SC-SARA – exac... espontâneo ...

SI – A sugestão dessa estratégia foi espontânea?

SC-SARA – Espontânea ...

SI – Ele (...)

SC-SARA – Ele sentiu necessidade de ocupar aqueles alunos.

SI – E a partir de aí (...)

SC-SARA – E a partir daí então reformularam ...

SI – Começaram a fazer fichas (...)

SC-SARA – Começaram a fazer fichas e, portanto, um tipo de um ficheiro (...)

SI – E actividades (...)

SC-SARA – E actividades para os alunos que fossem mais rápidos ...

SI – E portanto que acabassem mais depressa estarem mais ocupados. E os alunos aderiram bem a isso?

SC-SARA – Muito bem.

SI – Iam registando (...)

SC-SARA – Era e registavam e tudo e aderiram muito bem ... eu agora estou à espera de ver o que é que estes ... mas não vou dizer nada ...

SI – E relativamente ao espírito, também já vimos um pouco isso, não é, da cooperação ...

SC-SARA – Entre eles (...)

SI – Entre eles.

SC-SARA – Não isso eu acho que era ótimo, que eu acho que eles trabalhavam muito nessa base.

SI – e como é que, no seu caso, que tipo de estratégias procurou utilizar para fomentar a própria autonomia ...

SC-SARA – Deles?

SI – Deles.

SC-SARA – Deles, estagiários?

SI – Deles estagiários.

SC-SARA – Ai, eu tentava sempre que eles me trouxessem as novidades, ficava à espera e quando às vezes, pronto, às vezes ficava assim um bocadinho hum ... certas vezes ficava assim um bocadinho desiludida porque achava que eles tinham potencialidade para mais ... Mas lá está, se eu estivesse a sugerir já estava eu outra vez a sugerir.

SI – Pois.

SC-SARA – E eu também não queria fazer, estar sempre eu a sugerir, não é? Hum ...

acabava por, por vezes ter que ... que dizer, olha e se ... fizéssemos isto? Mas quer dizer, achei que tive que fazer muitas vezes isso ... e se ...

SI – Portanto, eles diversifica..., a nível da diversificação, nós já tínhamos visto isso, não é, eles diversificavam pouco.

SC-SARA – Pouco, era. Precisavam de ter ... eles tinham criatividade, precisavam de a ter aplicado com mais garra.

SI – Pois.

SC-SARA – E que eu achei que lhes faltou o salto e dizer assim: eu sou autónomo, eu faço. Eles tinham medo, para mim era medo de assumir (...)

SI – De assumir, medo de assumir concretamente o quê? A sua posição enquanto professores?

SC-SARA – Sim. Em que eles podiam ser autónomos, embora a turma fosse minha, eles estavam sempre ... mas a turma ... mas tu faz, és tu que estás a trabalhar.

SI – Hum, hum. Será que seria medo de, que as coisas eventualmente pudessem não, não resultar?

SC-SARA – Sim, eu acho que era um bocado isso ... medo de que a estratégia que eles escolheram, eles, não resultasse e eles tinham medo de prejudicar a turma, isso eles disseram ...

SI – Prejudicar a aprendizagem dos (...)

SC-SARA – Dos, dos alunos. Pronto, porque como eles achavam que eram um pouco inexperientes que ... que podiam prejudicar. Mas eu disse, não, se estás aqui é porque

depois isso se pode consertar ... assumam ...mas eles continuaram, continuavam a ter, pronto, aquele receio de se lançar, que eu espero que estes não tenham, já lhes estou farta de dizer.

SI – E retomando um pouco aquilo que há bocado, há bocado vimos, que foi hum ... relativamente às propostas, a facilidade com que eles integravam as propostas dos alunos, nós vimos que ao nível da assembleia de turma, por vezes eles agarravam as propostas (...)

SC-SARA – Dos alunos.

SI – Dos alunos.

SC-SARA – Era.

SI – E noutras situações?

SC-SARA – Noutras situações era assim, por exemplo, quando a nível do projecto de turma que é viajando pelo imaginário que é histórias hum ... eles normalmente traziam e depois davam a opção aos alunos de escolher a história a trabalhar hum ... por exemplo, durante aquela semana ou durante aquele tempo hum ... mas não, mas não foi assim muito ... Podia ter sido, podia ter ocorrido em momentos ... em mais momentos. Eles, por vezes, perderam algumas oportunidades de trabalhar determinadas coisas, por estarem demasiado presos à planificação ... que era o que eu lhes dizia, está planificado, mas surgiu ... até podemos abandonar ...

SI – Hum, hum. Portanto, ao nível da gestão dos imprevistos tinham alguma dificuldade.

SC-SARA –Era, era. Pronto. Porque havia situações em que eles podiam ter agarrado coisas, lá está, eu também acho que ... era o primeiro semestre, que as coisas aí são um bocadinho mais complicadas e como é um primeiro ano assustam-se mais ... eu estou convencida que se fosse um ano mais avançado é mais fácil gerir esse imprevisto porque o aluno já tem outra posição em que, pronto, eles acham que há outra flexibilidade e que ali que eles ainda não sabem ler, não sabem escrever, não sabem contar e como é que eu vou fazer?

SI – Pois.

SC-SARA – E depois se eu estrago isto? Que era, eu acho que eles tinham muito essa preocupação porque era, é uma coisa que eles focavam.

SI – Hum, hum. Que se saíssem um pouco da linha (...)

SC-SARA – Da linha (...)

SI – Que tinham definido (...)

SC-SARA – Que podiam estragar.

SI – Hum, hum. Das hum ... do contacto que teve com eles, qual é, sente que na formação deles há alguma área, ou áreas, em que eles tenham mais dificuldades?

SC-SARA – Áreas ...

SI – Que não tenham uma formação tão (...)

SC-SARA – A nível geral de, das, das áreas que eles estudam lá na Universidade?

SI – Sim e que aqui (...)

SC-SARA – E que aqui têm que trabalhar?

SI – (Sim, acenando com a cabeça) Quais são as áreas em que sentiu que eles tinham mais dificuldade ...

SC-SARA – É assim, eu acho que a nível das didáticas do português eles precisavam mais de saber um bocadinho mais a nível das metodologias hum ... a usar, porque ... pronto, acho que é um ponto em que lá precisam deeee trabalhar mais, principalmente por causa do início da leitura e da escrita, dar-lhe um leque de opções ... isto é assim, as metodologias são todas boas, precisamos é de as saber organizar e aproveitar e para isso temos que ter conhecimento delas ... e portanto, acho que precisam ... que são dadas assim um bocadinho como teoria e acho que talvez, fazendo alguma prática mais, com eles mesmo, sei lá, simular uma situação de, de aula, de qualquer coisa que lhes faz falta aí ... e quem diz isso, se calhar noutras didáticas, não é? Não quer dizer em todas, mas aí acho que havia um bocadinho uma falha. Isto a nível do primeiro ano porque se fosse ao nível do quarto eu não sei muito bem aqui ...

SI – Pois.

SC-SARA – Sei em relação ao ano passado, mas não em relação a este ano, portanto, não posso definir ... a nível das expressões, é assim, também acho que há falhas porque se não houver, se eles não tivessem eles, qualquer coisa deles para dar, acho que o que trouxeram que era pouco ... porque acho que, por exemplo, ao nível da expressão plástica,

falta técnicas ... não há e isso eu também passei, senti essa falha ...

SI – Pois.

SC-SARA – Que nas expressões, na expressão plástica, aquilo que se dá no 1º ciclo devia ser um bocadinho semelhante ao que se dá na pré ... para, para as educadoras ... porque há muitas semelhanças e acho que aí não está ... na música não sei muito bem, pronto, como é que eram dadas música e... educação física eu acho que até estavam bem ... na música ... eu, por mim, por exemplo, sou péssima a isso porque nunca tive características muito ... e também não tive uma formação muito boa nessa área mas achei ... acho que eles já deviam ter também outro tipo de formação que se têm não se sente ...

SI – E, por exemplo, na área de expressão dramática?

SC-SARA – N área de expressão dramática ... às vezes eram um bocadinho presos mas isso também não sei se não seria deles ...

SI – Não tem a ver ... com uma característica (...)

SC-SARA – Que não tem a ver com uma característica ... acho que era mais deles, de serem tímidos porque eles tinham essa característica um bocadinho ainda crianças, um bocadinho novinhos de mais, pouco maduros e depois com uma timidez grande ...

SI – Eeee quais são as áreas que sente que eles estavam mais bem preparados e ...

SC-SARA – Por exemplo, hum ... eles, por exemplo, não estiveram mal preparados, não é, como eu disse, havia essa coisa porque, pronto, a nível dos métodos foi preciso estar a dar-lhe dicas, não é, quando não haveria ... não devia ter sido necessário, não é, devia já vir e eles saberem, está-se a utilizar este método, então eu tenho esta base de trabalho. Quanto às outras áreas, pronto, a nível de, eu acho que eles eram rapazes muito interessados, muito trabalhadores, muito espertos, muito estudiosos e que as áreas, por exemplo, das ciências eles tinham um conhecimento hum ... embora também em certas situações eles ficaram muito presos a dicas que eu dava e não iam eles ao que tinham aprendido ... eeeee, e por exemplo, matemática também achei que, eu não sei pronto, que eles tinham pouco hum ... conhecimento dos materiais estruturados que se utilizam para trabalhar ... e, e, ela está, por isso é que quando eu referi as didácticas todas em geral, talvez devessem ser um bocadinho repensadas, a nível de eles trabalharem, não ser só a teoria ...

SI – Portanto, descerem a um nível mais (...)

SC-SARA – Mas também prático.

SI – Prático.

SC-SARA – Mas eu acho que todas, todas elas precisam de ser, por exemplo, eu, eu acho que as ciências agora até têm sido muito trabalhadas a nível prático, porque eles fazem muitas experiências e fazem o registo das experiências e não sei quê ... não sei como é

que eles trabalharam a didáctica da matemática, nem a do português, pronto ... senti que havia esse tipo de lacunas, por exemplo, eles, como trabalhar com o calculador multibásico? Foi preciso eu estar a dar literatura para isso ... eles se calhar até já trabalharam mas se calhar foi assim há uns anos atrás e eles já ...

SI – Pois.

SC-SARA – Não é? O curso também não é de um ano ...

SI – Pois. Isso também tem que ser gerido em função (...)

SC-SARA – Agora, se calhar teria que ser, isto é a minha opinião, não é, no início talvez a tal parte mais de literatura, de introdução de, de teórica, não é? E depois, os últimos, mesmo o último ano, aí no terceiro ano, eu acho que o terceiro ano convinha muito ter essa parte muito prática ...

SI – Das didácticas?

SC-SARA – Das didácticas.

SI – Mas inter-relacionada, por exemplo, com a prática pedagógica?

SC-SARA – Ou inter-relacionada, ou mesmo na Universidade, criando os professores da, da, pronto, situações em que eles, ou eles próprios, fazendo-os criar eles próprios simulações de aula, até eles simularem umas para os outros ... eu acho que isso aí se calhar faz falta ... embora, claro, também falta aquilo que vocês estão a fazer agora, pedir que para virem fazer observações no terceiro ano, eu acho que isso que é importante para eles não caírem aqui ...

SI – Pois.

SC-SARA – Assim!

SI – No próprio quarto ano.

SC-SARA – No próprio quarto ano. É! Acho que é importante se calhar virem um bocadinho ... ir vendo uma escola, ir vendo como é que é ... nem que não façam nada. Nem precisam de vir trabalhar. Só ver. Mas ter o contacto com as crianças, estar, ver como é que o professor vai fazendo, isso também acho que é importante. Mas acho que lá também podem fazer alguma coisa.

SI – E no seu caso, por exemplo, como supervisora cooperante Sente necessidade de formação nalguma área específica?

SC-SARA – É assim (...)

SI – Que tipo de formação também gostaria de ter?

SC-SARA – Pronto, a minha ... como fiz os complementos colmatei algumas lacunas actualmente, não é? Que poderia ter a nível de informação. Se não os tivesse feito se calhar neste momento teria al, algumas lacunas que teria de certeza. Neste momento poderei ter também ainda algumas porque nem tudo ficou feito e esclarecido, não é?. Muitas coisas é pela prática que eu tenho que ... e por outra formação paralela que fiz ... neste momento, sei lá, eu continuo, não na expressão plástica aqui, porque lá está, eu tenho um bocadinho de queda para essas coisas que é pessoal, mas eu precisava, por exemplo, na área da música ter tido muito mais do que tive porque, não é para saber cantar (...)

SI – É para trabalhar conteúdos específicos (...)

SC-SARA – É para trabalhar conteúdos específicos da música ... ao nível dos nossos alunos.

SI – E ... e que tipo de formação é que gostaria de ter ou que ... como é que pensa que a formação deveria ser?

SC-SARA – Nós tivemos, nós tivemos acho que dois ou três *workshops* lá no, no, nos complementos que foram muito interessantes só que foram poucos.

SI – Hum, hum. Mas sobre temáticas em que (...)

SC-SARA – Sim ...

SI – Discutiam basea... centrados na prática?

SC-SARA – E em que nos punham a fazer de meninos.

SI – As tais simulações que referiu há bocado.

SC-SARA – E que, e que foi interessante para vermos como é que uma coisa que afinal parece tão complicada se consegue (...)

SI – Pois. Eeee ...

SC-SARA – Pronto, das ciências, também não, não ... eu não fiz Didáctica das Ciências lá, porque como eu tinha andado sempre no Ciência Viva, etc. hum ... pronto, mas se calhar precisaria de mais um pouco. Eu tive hum ... portanto, como é que eu hei-de dizer ... deram-me essa disciplinas como ...

SI – Equivalência.

SC-SARA – Equivalência ... hum ... mas eu gostei do que algumas das minhas colegas lá fizeram ...

SI – Pois.

SC-SARA – E, quer dizer, se tivesse feito se calhar não tinha sido despropositada ...

SI – Pois.

SC-SARA – Porque ao nível das Ciências também há sempre coisas que nem sempre sabemos tudo e que é importante. Agora tenho menos, menos dificuldade, por exemplo, nas matemáticas, não tenho ... é uma coisa que eu gosto muito e, e ... aí não sinto grandes lacunas ... a nível do português, de trabalhar, às vezes eu sou, tenho é mais dificuldade em me exprimir do que em trabalhar em si ... é mais isso.

SI – E, na área, na área (...)

SC-SARA – Da supervisão propriamente dita?

SI – Sim também, nessa, não sei se (...)

SC-SARA – Pronto, aí, para já não tenho assim sentido muitas dificuldades, também temos tido muito acompanhamento, este ano ainda mais do que nunca ... do que nos outros anos, não é? Como entrou muita gente nova ...

SI – Pois, houve mais reuniões ...

SC-SARA – Houve mais reuniões, hum ... mais coisas, mais ... as vossas intervenções foram mais direccionadas exactamente para a supervisão e acho que tem sido importante.

SI – E, hum ... só para terminar, relativamente aos alunos, na área da educação para a cidadania, acha que a

formação que eles têm é uma formação sólida, eles estão despertos para isso ...

SC-SARA – É assim, eles eram todos, eram bons rapazes, portanto, a nível pessoal, eles já eram cidadãos conscientes ... achei isso ... porque, e isso também é importante, não é? A nível da formação (...)

SI – Mas isso aí tem a ver com o perfil (...)

SC-SARA – Com o perfil (...)

SI – Com características individuais (...)

SC-SARA – Deles, tem a ver com eles.

SI – Quais são as principais características que se salientam?

SC-SARA – Pronto, eu achei que eles eram uns rapazes educados, uns rapazes que sabiam estar, que se sabiam comportar e, e esses comportamentos também se transmitem ... e se nós não os vivemos nós não os sabemos transmitir (...)

SI – Transmitir, aqui se calhar de uma forma mais oculta (...)

SC-SARA – Oculta, mas mais oculta. Agora, mais explícita, de forma mais explícita, na programação, se calhar, lá terá que haver também mais alguma forma de os despertar ...

SI – Para os momentos (...)

SC-SARA – Para os momentos que (...)

SI – como é que isso pode ser (...)

SC-SARA – Exactamente.

SI – Trabalhado. Portanto, se calhar sente que em termos da, das intervenções deles ...

SC-SARA – Sim ...

**SI – Embora isso tenha sido trabalhado,
que já vimos ...**

SC-SARA – É.

SI – Poderia ter sido mais (...)

SC-SARA – Mais, se eles estivessem mais
despertos a que, quando fazem uma
determinada planificação isso pode estar ...
transversalmente lá sempre metido, não é?

SI – Muito obrigada pela sua colaboração.

GRUPO B

Entrevista realizada à supervisora JOANA
4º Ano de escolaridade
2º Semestre
15/07/03

SI - Pegando agora no grupo do NUNO, do JOÃO e do RUI, geralmente quando é que costumavam encontrar-se para as planificações? Para as reuniões ...

SC-JOANA – Era mais ou menos à quinta, entre a quinta e a sexta feira que eles me ... que eles propunham algumas coisas, entretanto eles propunham-me a mim.

SI – Portanto, à quinta e à sexta.

SC-JOANA – Sim.

SI – Encontravam-se para planificar ...

SC-JOANA – À quinta-feira tirávamos umas ideias gerais, no que é que nós havíamos de avançar na semana seguinte ...

SI – Hum, hum.

SC-JOANA – E depois eles reflectiam sobre aquilo e ficavam várias propostas em aberto, não é? ... hum ... é que eles tinham o projecto das línguas e o projecto das línguas ... tinha que ser trabalhado de alguma maneira ...

SI – O projecto das línguas de seminário ...

SC-JOANA – De seminário, exactamente, e, portanto a Língua, por exemplo, no caso da Língua Portuguesa, as propostas saíram mais dele, deles do que de mim, portanto os conteúdos, a maneira como dar, as estratégias, as fichas saiu, por exemplo, mais deles ... e depois aproveitaram o facto da

maneira como eles fizeram a exploração das línguas para depois

Poder dar a matemática ... hum ...

SI – E as outras áreas curriculares ...

SC-JOANA – e as outras áreas curriculares, exactamente.

SI – Mas à quinta feira discutiam essas propostas e depois à sexta ...

SC-JOANA – Na sexta ...

SI – Já levavam propostas de intervenção mais concretas?

SC-JOANA – Exactamente. “Ó professora, pensei assim, assim, assim”, normalmente levavam a lápis, “eu pensei assim, fazer assim ...” é assim, pronto. Normalmente concordava ou discordava dependendo às vezes de uma área que estava mais prejudicada em detrimento de outras, que era mais super valorizada ...

SI – Hum, hum.

SC-JOANA – Portanto, às vezes refle... acabávamos por alterar algumas coisas, mas normalmente era ... as propostas eram bem aceites por mim porque normalmente eles tinham esse cuidado.

SI – Mas numa fase inicial as propostas eram mais sugeridas por si ou ...

SC-JOANA – Não, quer dizer, porque foi assim, eu disse-lhe os conteúdos que faltam dar até ao final são estes, não é? Isto, isto e isto ... hum ... vocês planificavam desta maneira, portanto ... se calhar para um primeiro ano ...

SI – Hum, Hum.

SC-JOANA – e portanto eles depois abordaram como é que planificavam ... portanto, em relação à planificação dali, tendo eles os conteúdos, quer do Estudo do Meio, Língua Portuguesa e da Matemática integraram-no, integraram-nos no projecto de seminário das Línguas ...

SI – Mas os conteúdos eram apresentados por si

SC-JOANA – Sim, sempre

SI – Os conteúdos eram apresentados por si e depois eles é que mediante isso pensavam nas ...

SC-JOANA – Adaptavam ...

SI – Estratégias e na forma como é que iam integrar isso.

SC-JOANA – Exactamente.

SI – Portanto, o ponto de partida para a planificação deles eram os conteúdos e depois iam trabalhar as várias áreas curriculares.

SC-JOANA – Sim.

SI – Mas de forma ... cada área por si ...

SC-JOANA – Não.

SI – Ou procuravam um conteúdo integrador ...

SC-JOANA – Por exemplo, o caso do **NUNO**, Ele é, ele abordava muitas vezes a Matemática e o Estudo do Meio no contexto da Língua Portuguesa, não é ... o caso dos países, a Europa, aproveitou para explicar quais eram as capitais ... portanto ele estava a dar Língua Portuguesa e ao mesmo tempo estava a dar Estudo do Meio, ia bu

SC-JOANA ar os mapas e socorria-se e porque é que este país falava assim ...

SI – Hum, hum.

SC-JOANA – Depois, com o exemplo das miúdas que vieram da, da República Checa também, portanto, tudo isso, ... e aproveitava ... intercalava sempre, às vezes quando surgia, ele pedia ou ... que precisava do mapa para ...

SI – Portanto, fazia uma abordagem mais integrada.

SC-JOANA – Exacto, exacto.

SI – e os outros colegas? O **RUI e o **JOÃO**?**

SC-JOANA – Também, também. Mas eu penso que o **NUNO** que nesse aspecto era, ... era mais rico ... nessas propostas. Por exemplo, ele lembrou-se uma vez, estava a dar Língua Portuguesa e então e se formos de avião? Se demorar tantas horas ... quer dizer, logo integrou ali a Matemática sem ... eu fiquei até assim a olhar um bocado para ele porque ele sem fazer cálculos nenhuns nem nada ... que eu vi, ele conseguiu, depois houve uma certa altura que não ia dar e ele assim “vocês vejam se realmente isso ...” não ia dar conta certa, não ia ... e, e ele disse, estão a ver como é que às vezes a gente acaba por, quando não prepara as coisas, as coisas não nos saem certas? Aqui neste caso ... ele teve a humildade de discutir isso com os miúdos.

SI – Isso foi o ...?

SC-JOANA – **NUNO**.

SI – O **NUNO.**

SC-JOANA – Os outros tinham um pouco mais de receio de se lançar nessa aventura, assim de arri**SC-JOANA**ar tanto ...

SI – De sair daquilo que tinham estruturado?

SC-JOANA – Sim, sim.

SI – Em gerir um pouco mais as imprevisibilidades.

SC-JOANA – Sim, sim. Eu apanhei alguns eu ... portanto, como circulava muitas vezes pela sala, apanhava assim umas coisinhas em, em papel pequenino com a planificação muito estruturadinha e até guardei algumas para recordação (riu-se). E portanto, por exemplo, o caso do **RUI**, era muito certinho e depois tinha os papéis ... agora estava a dar a quilo, estava a dar aquilo e às vezes verificava se estava a dar ou não, tinha então assim uns papéizinhos espalhados para se lembrar que era assim que tinha que dar continuidade ao trabalho, ao trabalho. Portanto (...)

SI – E a esse nível o NUNO destacou-se?

SC-JOANA – É, é. O **NUNO** arriscava-se mais do que os outros.

SI – E ao nível das propostas que eles apresentavam? Havia igualdade entre os três?

SC-JOANA – Nas propostas, eu penso que aí o **RUI** era, era mais criativo, porque entrou num mundo das ciências e nas experiências que há muitos estagiários que têm medo, não é? E ele não. Foi com os miúdos lá ao laboratório, mostrou-lhes, portanto, algumas coisas que eles já sabiam os nomes outras

eles não sabiam ... e portanto entrou na parte das experiências de águas e de gelos e de não sei quê ... e eu achei isso muito interessante, que ele quisesse entrar por aí. Os outros não, não pegaram muito ... Embora tenha dito que era interessante, até porque estavam na altura ... na altura havia esse conteúdo a dar e eu acabei por dar, quando eles vieram embora acabei por dar eu o conteúdo das experiências, faltava dar ainda uns três ou quatro ... porque eles não pegaram. Só o **RUI** é que fez a electricidade ...

SI – Essa proposta chegou a vir para cima da mesa?

SC-JOANA – Sim, sim, sim. Sim veio. Mas depois também, quer dizer ... sabe como é, às vezes ... uma semana foi cortada por um dia, apareceu os da SUMA para ... pronto há outros, outras coisas que nos prejudicam às vezes nas escolas ... têm que sair porque está lá em baixo o Bispo, porque está lá os da SUMA que querem falar sobre isto ... e às vezes cortam um pouco o trabalho ... e ...

SI – E essas situações surgiram?

SC-JOANA – Sim foi. Eu propus várias vezes, mas não ... Só o **RUI** é que agarrou mesmo.

SI – Pois. E nesses momentos de planificação alguma vez as questões da cidadania surgiram ...

SC-JOANA – Era principalmente quando, eles tinham muito, tinham algum receio, não é, porque se calhar não tinham, não viveram isso com o 1º ano ... era os Conselhos de Turma, não é? E os, os Conselhos de Turma

... verifica-se muito isso! Os miúdos estão muito habituados! Mesmo agora no final do ano eles quiseram fazer isso. E eles tinham um certo receio de como é que se integravam na discussão desses problemas dentro da sala de aula.

SI – Portanto, os Conselhos de Turma eram preparados, eram também planificados por eles?

SC-JOANA – É! Não, eles em termos, quando era a semana deles ... hum ... “ó professora, o que é que, se acontecer isto ...” por exemplo, os miúdos deixavam muitas vezes recados que queriam mudar de grupo, ou porque fulano assim assim não estava a estudar qual é, se a gente ajudava, como é que havia de se fazer. E portanto, às vezes eles perguntavam como é que poderiam gerir.

SI – Como é que podiam gerir ... até que ponto é que seriam os alunos ou eles ...

SC-JOANA – Ou o professor a dar as pistas para as soluções, como é que se fazia isso, não é? Ou quando estavam numa aula e surgia um conflito, como é que eles iam gerir isso ... mas eu penso que eles ...

SI – Mas eles associavam essa estratégia da Assembleia de Turma como sendo uma estratégia para a área da Educação para a Cidadania?

SC-JOANA – Sim, sim, sim.

SI – E para além dessa estratégia, houve outras formas de abordagem? A nível de conteúdos, de estratégias, temas que tenham surgido nessa fase?

SC-JOANA – Sim. Eu dá-me a impressão que uma vez ... já não sei ... hum ... surgiu e parou, parou-se a aula e falou-se disso e depois ficou a proposta de se discutir isso e foi discutido ... hum ... eu já não me lembro bem o que é que foi ... mas sei que foi um conflito que se gerou na sala e que depois até levaram ... não sei se foram diapositivos, ou uma coisa assim ... ou um filme que eles levaram ... acho que foi um filme ... hum ... em que se viu determinada situação que também acontece, não acontece só a eles aos miúdos, acontece também com os adultos e tal e eles ... e eles geriram assim, quer dizer, apresentaram ... e mesmo na aula ... quando ... quando tinham que, pronto, está a ver, um grupo que estava em conflito uns com os outros, normalmente eles tinham o cuidado às vezes até de parar a aula toda de todos os grupos para irem resolver aquele problema, mesmo fora dos Conselhos de, dos Conselhos de Turma.

SI – Portanto, aí mais ao nível da intervenção, na fase da interacção, sempre que surgiam situações de conflito eles procuravam resolvê-las.

SC-JOANA – Sim. Isso eu penso ...

SI – Essencialmente através do diálogo, era?

SC-JOANA – Era através do diálogo ... e depois explorando as ideias de todos. Todos davam opinião e votavam às vezes até na situação ... então vocês, uns são contra outros são a favor ... hum ... eu faço isso muito, às vezes ... na observação eles devem

ter ...pronto tinham isso porque na altura, não é, há períodos ...

SI – Mas nessa fase de observação, em que essas situações aconteciam, eles questionavam acerca disso?

SC-JOANA – Sim. Por que é que fez assim, professora? Estava a dar a aula e interrompeu ... e saltou ... e esteve a dar-lhes ... quase que uma ... a gente chamava-lhe uma lição de moral mas em que eles participaram ... hum ... eu às vezes perco um pouco de tempo, para relembrar as regras, para relembrar o, o, o trabalho, a amizade, a cumplicidade uns dos outros ... para que o trabalho progrida ... Por exemplo, depois de eles saírem, nós tínhamos ali dois miúdos que estavam, que eu estava muito aflita e eu disse-lhes isso a eles, eu disse, depois dos estagiários saírem eu disse, olha, há aqui dois meninos que ficaram um assim um bocado pendurados, e nós preci... e isto ... não é preciso dizer os nomes porque eles sabem, não é, porque os ajudam, e eu penso que os estagiários observaram isso quando estavam a observar é que eu não tenho problemas nenhuns de um momento para o outro parar a aula e agora vamos discutir isto e por que é assim e por que é assado. Penso que depois rende mais o trabalho ... e eles fizeram um pouco à minha semelhança também, quando se viam aflitos, mesmo no, no barulho, ou na, na discussão dos miúdos, por que é que vocês estão a discutir? E eu acho que isso ...

SI – E a gestão dessas situações eram idênticas nos os três?

SC-JOANA – Penso que o que não teve tantos conflitos ... hum ... ou não passaram por ele, ou, ou ele teve sorte, foi o **JOÃO** ... Também penso porque ele andava muito junto deles. Ele trabalhava um pouco ...

SI – Acha que ele tinha uma relação assim mais próxima?

SC-JOANA – Sim, de intimidade, de tocar, de mexer ...

SI – Mais afectiva, será?

SC-JOANA – Talvez, talvez. E, portanto, nunca ninguém levantou a voz na sala com ele, porque ele também não levantava, não é? Ele dizia, eu quero que vocês façam isto, e explicava e depois andava muito metido no meio deles ... Enquanto o **RUI** não, era aquele ... estava ali naquele topo mais o **NUNO** e impunham-se e não sei quê, o **JOÃO**, o **JOÃO** não. O **JOÃO** nunca se viu assim grandes conflitos nas aulas dele porque ele expl... é isto, eu gostava que fizessem isto, propunha o trabalho, quando vocês tiverem dificuldade perguntam e então andava sempre metido pelo meio deles. Às vezes sentava-se e os miúdos encostavam-se a ele e estavam a trabalhar naquela ... era diferente, ele era diferente ... não ... não se expunha tanto, por exemplo, não se expunha tanto a dar uma aula, não é? Portanto se nós quiséssemos mesmo às vezes observar a aula, se tinha incorrecção ou não tinha, era mais difícil, porque ele propunha o trabalho aos miúdos e depois é que saia o resultado e aí era mais fácil de explorar, portanto, eu quero isto, isto e isto, então agora vamos ver, então

os grupos, gostam individual? Então façam lá e depois a gente vai ver o resultado. E, portanto, era diferente ... a maneira como ele fazia hum ... por exemplo o texto, lêem, sublinhem ...

SI – Mas acha que ele ... as estratégias que ele propunha e a forma como ele agia, era mais envolvente para as crianças do que os outros?

SC-JOANA – Acho que sim ... quer dizer, pelo menos gerou ... é muito pouco tempo, não é? que eles estão, e ele teve o azar de ter muito pouco tempo ... mas ... houve menos conflitos ... com ele não houve. Hum ... muitas vezes o **NUNO** tinha que se virar para traz eeee, como é que é? Para traz ou onde estivessem ... o **RUI** também e às vezes tinha que se impor mesmo e com o **JOÃO** nunca notei isso ... notei que ele se envolvia muito no grupo e depois ele sabia o tempo certo que devia estar aqui ou que estar acolá e onde é que havia, onde é que havia de estar o, o, o, o problema maior ... e onde ele tinha que ajudar mais.

SI – E, e, e, pegando ainda nessas questões e voltando à questão da planificação, quando eles trabalhavam determinadas temáticas eles tinham consciência, quer estivessem directamente ou não relacionadas com a cidadania, eles tinham, tinham presente isso? Eles tinham consciência de que se tratava dessa área?

SC-JOANA – Sim. Acabávamos por ter às vezes o T. dentro da sala de aula ... o L. que

era um ciganinho ... e portanto eles próprios tinham que gerir isso também, não é? E portanto ... hum ... eu penso que na planificação eles também tinham em conta esses dois miúdos ... hum ... penso que era por aí.

SI – Hum ... ao nível da ... da interv... ao nível da intervenção nessas situações que estivemos a falar agora que eles tinham que gerir, houve alguma vez necessidade da sua parte de fazer intervenções no momento da interacção deles? Hum ... isso aconteceu por vezes?

SC-JOANA – Não me lemb...

SI – Que tipo de intervenções é que fazia? Era para ajudar gerir essas situações, era para ajudar a clarificar um conteúdo? ... para se certificar de que as crianças estavam a perceber? Isso aconteceu?

SC-JOANA – Eu com estes três meninos não. Com estes três rapazes não aconteceu muito ... hum ... eu trabalhei muito com eles a Matemática, mas era assim, hum ...

SI – Mas com outro grupo isso aconteceu? Sentiu que teve mais intervenções?

SC-JOANA – Sim, sim ...

SI – Considerando também que o outro grupo esteve no 1º semestre e de um primeiro para um segundo ...

SC-JOANA – É diferente já.

SI – É diferente ...

SC-JOANA – Estes já sabiam, já tinham estado dentro da sala de aulas.

SI – Mas as intervenções que fazia com o outro grupo era mais a nível de ajudar a

compreender um conteúdo ... mais ao nível de conteúdo ...

SC-JOANA – Era, era ... estes não ... estes eu colaborei mais no também porque eu penso que a Matemática estava ... eles estavam ... o grupo em geral ... eu sentia que o grupo em geral estava muito bem preparado a Estudo do Meio e a Língua Portuguesa e a Matemática não ... eu tinha essa percepção ... de que a Matemática ... eles tinham alguma dificuldade. Então a, a única disciplina em que eu normalmente trabalhava com o NUNO, ou com o RUI ou com o JOÃO era a Matemática ... mas trabalhávamos os dois a par no quadro, se for assim, se for assado, eu puxava de um lado, ele puxava do outro, portanto, para os miúdos tentarem entender ... foi nes... só ... penso que a Matemática que eu tinha a percepção de que ou era eu ou era eles de que tínhamos falhado em algum ponto ou em algum sítio ... e que eles não estavam tão, tão bem ... mas não era um ou dois, eu achava a turma toda, que tirando dois ou três miúdos que eram muito bons a Matemática, mas no geral bons alunos a Estudo do Meio e a Língua Portuguesa, estavam assim a patinar um bocadinho e eu pensava que ... pensei a certa altura e disse-lhes a eles vou, vamos fazer assim ... de resto mais nada. Nunca precisei de interferir em nada. Mesmo às vezes ... no tempo do A2 e da A1 os recados, na caixinha dos recados, era dirigidos a mim para eu resolver determinadas situações e depois achei piada porque a caixinha de recados do

2º período já tinha o NUNO passa-se isto, isto e isto e isto e eu já me ria porque já não eram dirigidos a mim eram dirigidos ... temos que na próxima reunião de Conselho de Turma resolver este problema e tal ... e eles às vezes diziam, ó professora está aqui um confl... uma coisa da D. e com este e com aquele e tal, como é que a gente vai, vocês ponham o problema e eles é que resolvem.

SI – E essas preocupações que eles tinham antes da Assembleia decorrer, depois na própria assembleia eles conseguiam gerir

SC-JOANA – Gerir ...

SI – Igual os três?

SC-JOANA – Hum ... igual os três ... penso que sim ... Eu acho que o JOÃO que dava mais oportunidade de eles discutirem, portanto ... o NUNO e o RUI às vezes ... então? Quer dizer, impunham um pouco ... O JOÃO deixava-os mais falar ... e deixava-os mesmo lá engalfinharem-se mesmo se fosse preciso até chegarem ao ponto de saturação em que eles diziam, não mas então tem ser, realmente não há hipótese, tem que ser assim, se este grupo fica muito bom, este fica muito fraco, mas ele deixava-os ali estar a discutir, os outros ... ou com, com, medo da gerência do tempo, que eu também falava que o tempo era importante dentro da sala de aula, às vezes interferiam e acabavam por os miúdos não ficarem muito bem resolvidos porque não tinha sido bem a proposta saído deles, não é? Foi qualquer coisa que foi imposto e

... são maneiras diferentes de ... de gerir as coisas não é?

SI – Pois. São posturas, portanto eles têm posturas diferentes dentro da sala de aula.

SC-JOANA – É, é.

SI – Mas sente que isso tem a ver com algumas características individuais deles?

SC-JOANA – Sim, penso que sim.

SI – Quais são as principais características que se salientaram, na sua opinião?

SC-JOANA – O **JOÃO** é uma pessoa muito calma ... pode não ser fora da aula, mas dentro da aula eu acho que ele que é calmo ... hum ... que se senta à espera que às vezes se resolvam conflitos ... os outros eu penso que não. O **RUI** é aquele professor que se impõe, que ... e o **NUNO** também. O **JOÃO**, eram capazes de chegar lá de manhã e dizerem, ó professor passou-se isto e aquilo e ele aproveitar isso para dar a aula, não é? Os outros tinham mais a preocupação, eu trago isto planificado, eu tenho que ir por aqui, não é?

SI – Pois.

SC-JOANA – Já, pronto, o **JOÃO** não. Se surgisse qualquer coisa, ó professor aconteceu isto ou aquilo, ele era capaz de ...

SI – Mas, mas há bocado quando nós falámos tenho a impressão que referimos o **NUNO como sendo aquele que tinha mais facilidade em gerir essas situações ... hum ... mas é o **JOÃO**!**

SC-JOANA – É o **JOÃO**.

SI – É o **JOÃO.**

SC-JOANA – É.

SI – Está bem. Portanto, e, e, e, para além disso, o facto de ele ser mais calmo ... hum ... há assim outra característica ... vimos também a proximidade ...

SC-JOANA – Sim.

SI – Em relação às crianças ...

SC-JOANA – Sim, é, é ... é mais calmo ... não tem pressa ... quer dizer, é às vezes é isso, não tem pressa que as coisas aconteçam ... elas vão acontecendo.

SI – hum, hum. E, por exemplo, ao nível da integração das propostas dos alunos, eles conseguiram com facilidade integrá-las? Como é que isso surgia?

SC-JOANA – Hum ... eu acho que sim, porque, a partir, eles explicaram aos miúdos mais ou menos aquilo que, portanto, depois de a gente ter ver os conteúdos, eles puseram isso aos miúdos e fizeram assim, nós gostávamos de fazer isto e isto com você e vocês agora dão pista para fazer e normalmente os miúdos ... hum ... sugeriam dos grupos ... olha vamos propor isto, e eles aceitaram muito bem quer no projecto das línguas, quer no projecto dos fantoches ... hum ... eles integravam perfeitamente as ideias dos miúdos, as histórias ...

SI – Os três?

SC-JOANA – Sim, os três, eu acho que os três.

SI – E esses momentos eram ... de discussão eram feitos, feitos na aula normalmente ou na assembleia ...

SC-JOANA – Na aula normalmente ... às vezes na assembleia de turma ...

SI – E ao nível da reflexão, hum ... costumavam reflectir todos os dias a quente?

SC-JOANA – Sim.

SI – Mais ou menos durante quanto tempo?

SC-JOANA – Às vezes só demorava até às quatro e um quarto. Os miúdos saíam ... e tínhamos ali aquele bocadinho.

SI – E quando se reuniam no final da semana para planificar faziam um ...

SC-JOANA – Balanço ...

SI – Balanço ...

SC-JOANA – Do que estava ...

SI – E do que precisava de ser ...

SC-JOANA – Exactamente e o que é que ficou sem ser atendido, alguma ... um ou outro problema que não foi resolvido e que na altura devia ter sido ... hum ... mas às vezes também os deixava que isso acontecesse desde que isso não fosse muito grave para que eles depois viessem a verificar que realmente podiam ter agido de outra maneira e que na semana seguinte teriam que tomar atenção a essas situações ... hum ...

SI – Quais foram os aspectos mais referidos nos momentos de reflexão? Tem em conta ...

SC-JOANA – Era sobretudo a gestão do tempo, era a maneira como, as estratégias que eles arranjavam que às vezes nem sempre eram as mais adequadas aos miúdos ... hum ... o próprio nervosismo deles perante as crianças ao explorar algumas matérias em que eles estavam mais inseguros e, portanto

aí eles tinham, por exemplo, eles começavam a dar uma matéria, e, e, e no primeiro dia se verificou que havia muita insegurança da parte deles, logo ali a quente nós dizíamos, atenção que é preciso estudar isto porque amanhã não se pode falar da maneira que se falou hoje, e depois no fim da semana realmente chegávamos à conclusão que o que se tinha dito no fim da terça feira, na quarta já resultou e na quinta ainda melhor ... quer dizer, era assim que se fazia para se superar todos os problemas ... eu penso que tem que ser mesmo na altura, não deixar arrastar, porque senão depois eles perdem-se ...perdem-se ... e só dissermos, então hoje estive, já viu o tempo que estive desde as nove até às onze e meia a dar Língua Portuguesa? Então mas porquê? Não é?

SI – Pois.

SC-JOANA – Ah, professora é que nós depois fizemos isto ... às vezes se calhar até valeu a pena outros dias não valeu a pena ... acha que eles aprenderam mais pelo facto de ter estado a falar nisto ou naquilo, ou nos verbos ... e, portanto, chegava-se à conclusão que não e no dia seguinte mudava-se a estratégia, de caminho.

SI – Eles tinham facilidade, eles conseguiam identificar com facilidade esses aspectos? Hum ...

SC-JOANA – Eu penso que no princípio eles ocultavam, não é? Faziam-se batoteiros, era assim uma coisa ... aí não há nada para dizer hoje? Então? Pronto! Hum ... Penso que era

uma estratégia deles de não dizer ... Então acha que correu bem?

SI – Acha que eles tinham dificuldade em conSC-JOANAiencializarem-se ou ...

SC-JOANA – Não, não! Eles tinham consciência do que tinham feito, porque eu depois não dizia ... Então? Terá sido que correu assim tão bem? Ó professora, foi só um bocadinho ... quer dizer, eles tinham consciência mas ocultaram no início, isso talvez pelo primeiro semestre ou qualquer coisa ... principalmente o NUNO, o NUNO ...

SI – O NUNO.

SC-JOANA – Tinha, tinha às vezes ... eu disse-lhe, não tenha problemas porque é um ganho. O facto de reconhecer hoje é um ganho para amanhã.

SI – Mas sente, por exemplo, o NUNO tinha uma auto ... pareceu-me, e no primeiro semestre, e aliás depois no momento de avaliação, que ele tinha uma, tem uma auto-estima, é um bocado negativo relativamente a si próprio.

SC-JOANA – É, é. É, é. Mas eu penso que ele melhorou muito porque eu apercebi-me disso logo desde início ... apercebi-me. Ele não valorizava às vezes determinadas coisas que fazia e que eu achava que eram boas. Então, porque é que só está a dar o negativo? Não é? Então agora deu o negativo e deu mesmo, não é, e então porque é que agora diz, não diz o que fez de bem e que correu tão bem com os miúdos? Portanto, isso até ... mesmo até o corte de cabelo, que nós

conseguimos, a turma e tal, aquela poupa dele, e tal ... aquilo foi assim trabalhado comigo e com os miúdos e tal à maneira de ... que aquilo realmente não era assim tão importante, mas para ele ter aquela coisa era muito importante. Então já chegamos ao final do ano já com metade, com menos de metade ...

SI – E cortou o cabelo ...

SC-JOANA – Cortou, cortou, cortou e a poupa e tal e os miúdos não gostavam nada! Adoravam-no e não gostavam do cabelo dele e então andavam a dizer, ó professora como é que a gente há-de fazer? Como é que a gente há-de fazer? Pronto, meia dúzia de miúdos que são mais ... hum ... e então nós de vez enquanto vamos-lhe dizendo que ficava giro era com o cabelo mais curto e que depois à frente também está muito comprido e tal e eu acho que ele foi criando uma carapaça diferente, porque ele realmente em auto-estima era assim uma desgraça ...

SI – Pois. E isso não se sentia tanto nos outros?

SC-JOANA – Não.

SI – Hum ... e em relação, nesses momentos de reflexão diária eles questionavam-se acerca do impacto que às vezes as atitudes deles poderiam ter relativamente aos alunos? Lembra-se de alguma ...

SC-JOANA – Hum ... não se... principalmente, por exemplo, no caso da Matemática em que eles diziam, ó professora e se a gente dá conceitos errados, depois qual

é oooooo ... qual é o problema para depois desbloquear essa situação, não é? Se um miúdo fica com uma ideia de determinada matéria, não é, hum ... às vezes eu agarrava-os ... eles estavam ali a bater e sem que os miúdos se apercebessem nós íamos, porque, por exemplo ... aquela parte da matemática em que são os centímetros cúbicos e que o litro é igual ao quê e equivalências e tal eles não tinham muita noção e às vezes discutíamos isso, qual era o, o ... o impacto que um dado dito várias vezes errado, vamos supor numa sala de aulas sozinho um professor dá uma noção errada o que é que isso depois pode provocar num aluno, não é? Às vezes discutíamos essa situação ... hum ... pronto, com eles ... porque às vezes eles entravam ...pois não sabiam ... ó professora, nós não sabemos! Então era preferível não dar e ir primeiro ver e depois estudar e trazer um cartaz se for preciso eeeeeeee fazer com os sólidos geométricos de arestas ... depois eles verificaram que tinham algum ... hum ... algumas dificuldades, tinham que estudar porque esses conceitos aos miúdos depois traziam ... aliás eles fizeram uma ficha e que depois foi uma desgraça com determinadas coisas ... mas eu vi que aquilo ia ser assim ... era também para lhes mostrar, porque alguns miúdos recusaram-se a fazer ... acharam que assim, que arestas não eram aquelas ... e não sei quantos e depois as medidas dos graus e não sei quantos ... eu não faço isto, isto não está bem ... e foi uma prova que eles viram e depois até discutimos

com os miúdos acerca disso, os que se tinham apercebido da situação ... e eu disse, deixem estar, vocês sabem como é, deixem estar ... eram três miúdos que eu lá tinha ... vocês sabem como é, deixem ver se os outros também se apercebem, quero ver a turma e depois reflectimos essas situações com eles ... e foi com os alunos e com eles também.

SI – Mas, por exemplo, e ao nível de outro tipo de atitudes, por exemplo, estou-me a lembrar, nós, no semestre passado até falámos na situação da Carla com o Miguel ...

SC-JOANA – Hum, hum.

SI – Que ela depois percebeu que se calhar a forma como tinha gerido essa situação não tinha sido a melhor ... situações idênticas, aconteceu alguma vez com eles?

SC-JOANA – Não, assim muito ... não nunca foram assim atitudes muito ... não, de nenhum deles, dos três.

SI – E eles procuravam também fomentar a autonomia e a cooperação?

SC-JOANA – Sim, sim, sim.

SI – E como é que eles faziam?

SC-JOANA – Eu acho que isso eles aprenderam vendo ... ai, não és preciso aqui, eu estou cá, dizia a T. ... eu explico isto à R. ... portanto eles, eu acho que eles aprenderam ... hum ... vendo os próprios miúdos ...

SI – Hum, hum. A forma como eles

SC-JOANA – Como eles já se geriam ... pronto ...

SI – Trabalho que já tinha sido feito por si.

SC-JOANA –Exactamente e eles ficaram admirados ... ó professora eles realmente ... depois, por exemplo, chegava a hora dos intervalos ... hum ... tocava às dez e meia ou à hora do almoço e ainda estava o M. a ajudar a D. ou a D. o M. ... tocava mas eles tinham ali aquele problema ali para resolver e não se iam embora enquanto não resolvessem ...

SI – A partir daquilo que eles observavam dos comportamentos dos alunos depois eles próprios acabaram por fomentar ...

SC-JOANA – Exactamente, e depois fomentaram isso.

SI – E neles próprios? Como é que ... ao nível da autonomia deles e da cooperação entre grupo como é que isso foi gerido? Como é que ... que tipo de situaç... usou alguma estratégia que os ajudasse a adquirir, a construir a sua autonomia ...

SC-JOANA – Em termos da planificação ...

SI – Deles enquanto futuros professores?

SC-JOANA – Sim ... A certa altura, por exemplo, deixei de planificar... vocês agora é que sabem, sabem os conteúdos que têm que dar, sabem as matérias que têm que dar, têm o vosso seminário, vocês agora é que me têm que dizer assim: Ó professora, olhe para a semana era importante trabalhar isto ... aquilo foi rapidamente, eles traziam a planificação ...

SI – Deram o salto ...

SC-JOANA – Deram o salto sem eu ter a preocupação de dizer, olhe falta isto, falta aquilo, não, eles próprios traziam, às vezes à quarta feira, ó professora dê uma

olhadelazinha a ver se eu para a semana posso fazer assim ...

SI – Pois.

SC-JOANA – Aqui falta isto, ou aquilo, mas automaticamente eles ...

SI – E ao nível da cooperação entre, entre eles como é que isso era ...

SC-JOANA – Eu penso que sim, que houve muita coisa entre eles, até porque, pronto, o Projecto dos Fantoches exigiu muito ... hum ...o trabalho conjunto deles da planificação e da organização, mesmo em termos de ... mesmo em termos das aulas eu acho que os outros estavam, sabiam sempre o que é que ele estava a falar e o que é que, e a preocupação ... às vezes a fazer sinal ...

SI – Pois.

SC-JOANA – Que era a altura de ir bu**SC-JOANA**ar isto ou falar aquilo ... portanto, eles, ao planificarem, ao prepararem as aulas deviam estar juntos porque eles sabiam exactamente os passos mais ou menos que deviam ... do que estavam a caminhar ... um estava a caminhar e o **NUNO** estava no quadro a explicar e o outro fazia-lhe sinal ... pronto, eles estavam conhecedores ... portanto, isso era, eu acho que isso era uma forma do grupo estar ...

SI – Hum, hum. E, e quais foram, referiu há bocado a Matemática como sendo uma área em que sentiu que eles tinham mais dificuldades ... há assim alguma outra área ...

SC-JOANA – Não ... hum ... portanto, a área das expressões foi bem explorada ...

SI – Hum, hum.

SC-JOANA – Quer a nível do desenho, quer ao nível da educação física ...

SI – Hum, hum.

SC-JOANA – O movimento e drama também eles fizeram, porque também fizeram aquela coisa dos fantoches e aquilo exigiu um trabalho de criatividade quer dos fantoches, quer depois das histórias e isso ... hum A Matemática é que eu acho, pode não ter sido deles, a certa altura, eles, em Janeiro com a perspectiva dos projectos a gente tenha ficado com a Matemática um pouco menos e depois eu achei que estava mais pobre ... mas ... quer dizer, agora no final do ano não se verificou isso, verificou-se que a maioria da turma teve boas notas a Matemática ...

ANEXO 7

Tratamento dos dados dos questionários realizados aos alunos futuros professores

TRATAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS – ALUNOS FUTUROS PROFESSORES

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente socializadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Desenvolvimento / conhecimento / consciencialização dos direitos e deveres, de valores e de regras e saberes necessários à vida em sociedade	<p>QD/ANA 3.1) “É um caminho que se vai construindo ao longo deste 1º ciclo. Caminho esse feito em conjunto com os alunos e professores numa tomada constante de atitudes, decisões, em todas as actividades visando sempre o respeito pelo outro e por tudo o que nos rodeia.”</p> <p>QD/ANA 3.2) “Penso que a área da Educação para a Cidadania é muito abrangente e aborda muitos conteúdos que são fundamentais para a convivência de todas as pessoas. No entanto, considero que devemos começar pelo «respeito pelo outro» que está muito «esquecido» hoje em dia.”</p> <p>QD/ANA 5) “É uma questão um pouco complexa, visto que nós, e eu particularmente, ainda tenho muito que aprender e tenho toda a vida para corrigir atitudes que por vezes não serão muito éticas. No entanto posso dizer com segurança que vou tentar dar o meu melhor para que todos estes «pequenos cidadãos» cresçam responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, respeitando acima de tudo o outro, aspecto fundamental para que uma sociedade funcione e acima de tudo que se sintam bem e conscientes das pessoas que são e o contributo que poderão dar à sociedade.”</p> <p>QD/PEDRO 3.1) “Orientar e promover nas crianças a consciencialização da igualdade respeito e tolerância para com o outro.”</p> <p>QD/PEDRO 3.2) “A promoção das relações saudáveis entre colegas, professores, auxiliares e comunidade em geral, não só pelo respeito mútuo entre indivíduos mas também pela conservação do meio que nos rodeia.”</p>	<p>QM/ANA 3.1) “É, acima de tudo, educar a criança para a democracia em que está inserida e fundamentalmente tomar consciência das diferenças que existem entre as pessoas, no sentido de as respeitarem por aquilo que elas são. Porque ao respeitarmos o outro é um passo enorme para que haja cidadania.”</p> <p>QM/ANA 3.2) “Penso que deve ser mais valorizado os valores e diferenças de todas as pessoas no sentido de haver um maior respeito pelo outro, pelas suas diferenças e saber respeitá-las.”</p> <p>QM/ANA 5) “Esta questão é um pouco complexa. Contudo, penso estar preparada para promover a Educação para a Cidadania. Esta poderá ser promovida em trabalhos de grupo, na cooperação, colaboração e diferenças entre os membros do grupo. Outro dos momentos em votações para definir e chegar a um consenso, etc. ...São variadíssimos os momentos, por isso, penso que o meu grau de segurança nem se encontra no muito bom, nem no muito mau. Apenas posso dizer que irei fazer o meu melhor, tentando acima de tudo o bem-estar e a igualdade de direitos dos meus futuros alunos.”</p> <p>QM/PEDRO 3.1) “Educar e orientar as crianças para os valores enquanto cidadão.”</p> <p>QM/PEDRO 3.2) “O indivíduo enquanto cidadão consciente de si mesmo e dos outros.”</p>

	<p>QD/RITA 3.1) “É procurar despertar / dar a entender às crianças que vivem em sociedade e que para o bem desta há determinados princípios pelos quais nos devemos reger: igualdade, tolerância, respeito e participação activa na sociedade.”</p> <p>QD/RITA 3.2) “Deve ser valorizada a ideia de que o cidadão para usufruir de determinados direitos (segurança, alimentação, saúde, etc.) tem deveres a cumprir.”</p> <p>QD/RUI 3.1) “É dar a conhecer aos alunos valores e princípios essenciais para o bom funcionamento e desenvolvimento da sociedade. Neste caso específico é necessário que os alunos tomem consciência de algumas regras e valores que é necessário ter dentro e fora da escola e para com o próximo.”</p> <p>QD/RUI 3.2) “Deve ser mais valorizado os deveres e os direitos que cada indivíduo deve possuir e respeito pelo próximo.”</p> <p>QD/RUI 5) “A segurança que possuo em relação à Educação para a Cidadania é um pouco igual às outras áreas, em que me sinto um pouco inseguro! Esta é uma área que se trabalha bastantes vezes e em que é necessário dar a conhecer os valores, os deveres e direitos que cada um de nós tem. Apesar de alguma insegurança, penso que devemos trabalhar estas questões tendo sempre em atenção o próprio conceito de cidadania. E esse aspecto tem de partir de nós.”</p> <p>QD/JOÃO 3.1) “É algo que está presente em todos os dias nas salas de aula, algo interdisciplinar que pode ser abordado perante qualquer situação de aula. É uma forma de consciencialização que visa o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e reflexões acerca do que é viver em sociedade, de uma forma consciente, cívica, democrática e que permita uma mudança para melhor.”</p> <p>QD/JOÃO 3.2) “Esta área deve valorizar sobretudo os princípios e as regras para a vida em sociedade e comunidade na sua plenitude, ou seja, onde há uma consciência acerca dos direitos, deveres, leis baseados na democracia, no respeito, na cooperação e na solidariedade.”</p> <p>QD/JOÃO 5) “Sinto-me seguro para esta promoção, pois como pretendo que vários princípios e valores sejam desenvolvidos</p>	<p>QM/RITA 3.1) “É tentar criar situações ou momentos pedagógicos em que os alunos se consciencializem que são cidadãos que vivem numa sociedade com leis e princípios e que todos são iguais quer em direitos quer em deveres.”</p> <p>QM/RITA 3.2) “Devem ser valorizados os Direitos do Homem, os princípios que a própria declaração defende, nomeadamente que todos os homens (das diversas raças, sexo e idades) são iguais”</p> <p>QM/RUI 3.1) “É o saber viver em conjunto, o respeitar o próximo, tomar partido nas decisões da turma e, sobretudo, tomar-se consciência dos valores morais e de democracia.”</p> <p>QM/RUI 3.2) “Deve ser mais valorizado o respeito pelo próximo e a valorização dos valores morais.</p> <p>QM/JOÃO 3.1) “É sensibilizar e abrir espíritos e horizontes para a construção e vivência de um mundo em plena harmonia de acordo com os princípios, leis e valores correctamente delineados. Educação para a Cidadania é fazer e ajudar a saber crescer e viver com consciência activa e reflexiva em várias situações que encontramos.”</p> <p>QM/JOÃO 3.2) “Deve ser mais valorizada a consciencialização de que vivemos todos no mesmo mundo e, por isso, devemos saber viver em comunidade, com respeito, solidariedade, tolerância e sobretudo em paz.”</p>
--	--	---

	<p>nas crianças (porque os considero necessários), as situações que surgem na sala de aula são o mote para esse mesmo desenvolvimento. Com as situações a surgirem da interacção com a turma, considero-me preparado para esta tarefa necessária na escola.”</p> <p>QD/NUNO 3.1) “Educar as crianças numa perspectiva interdisciplinar, para uma consciencialização dos seus direitos e deveres enquanto membros de uma sociedade.”</p> <p>QD/NUNO 3.2) “O respeito por si e pelos outros membros em sociedade.”</p>	<p>QD/NUNO 3.1) “Será uma formação que passará pela tomada de consciência dos direitos e deveres de cidadão (por parte de alunos e professores) inserido numa sociedade democrática. É também ser e viver a cidadania.”</p> <p>QM/NUNO 3.2) “A valorização e o respeito da opinião do Outro.”</p>
--	--	---

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente transformadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Implicação pessoal na transformação da sociedade	<p>QD/ANA 5) “É uma questão um pouco complexa, visto que nós, e eu particularmente, ainda tenho muito que aprender e tenho toda a vida para corrigir atitudes que por vezes não serão muito éticas. No entanto posso dizer com segurança que vou tentar dar o meu melhor para que todos estes «pequenos cidadãos» cresçam responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, respeitando acima de tudo o outro, aspecto fundamental para que uma sociedade funcione e acima de tudo que se sintam bem e conscientes das pessoas que são e o contributo que poderão dar à sociedade.”</p> <p>QD/JOÃO 3.1) “É algo que está presente em todos os dias nas salas de aula, algo interdisciplinar que pode ser abordado perante qualquer situação de aula. É uma forma de consciencialização que visa o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e reflexões acerca do que é viver em sociedade, de uma forma consciente, cívica, democrática e que permita uma mudança para melhor.”</p>	
Processo de aprendizagem ao longo da vida.	<p>QD/ANA 3.1) “É um caminho que se vai construindo ao longo deste 1º ciclo. Caminho esse feito em conjunto com os alunos e professores numa tomada constante de atitudes, decisões, em todas as actividades visando sempre o respeito pelo outro e por tudo o que nos rodeia.”</p> <p>QD/ANA 5) “É uma questão um pouco complexa, visto que nós, e eu particularmente, ainda tenho muito que aprender e tenho toda a vida para corrigir atitudes que por vezes não serão muito éticas. No entanto posso dizer com segurança que vou tentar dar o meu melhor para que todos estes «pequenos cidadãos» cresçam responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, respeitando acima de tudo o outro, aspecto fundamental para que uma sociedade funcione e acima de tudo que se sintam bem e conscientes das pessoas que são e o contributo que poderão dar à sociedade.”</p>	<p>QM/NUNO 3.3.1) “Penso que ao nível da Educação para a</p>

		Cidadania qualquer tempo e espaço poderão (e deverão) ser indicados para formar as crianças (e restantes intervenientes) nesta matéria.
Prática / Participação activa	<p>QD/ANA 3.1) “É um caminho que se vai construindo ao longo deste 1º ciclo. Caminho esse feito em conjunto com os alunos e professores numa tomada constante de atitudes, decisões, em todas as actividades visando sempre o respeito pelo outro e por tudo o que nos rodeia.”</p> <p>QD/RITA 3.1) “É procurar despertar / dar a entender às crianças que vivem em sociedade e que para o bem desta há determinados princípios pelos quais nos devemos reger: igualdade, tolerância, respeito e participação activa na sociedade.”</p>	<p>QM/ANA 3.1) “É, acima de tudo, educar a criança para a democracia em que está inserida e fundamentalmente tomar consciência das diferenças que existem entre as pessoas, no sentido de as respeitarem por aquilo que elas são. Porque ao respeitarmos o outro é um passo enorme para que haja cidadania.”</p> <p>QM/RUI 3.1) “É o saber viver em conjunto, o respeitar o próximo, tomar partido nas decisões da turma e, sobretudo, tomar-se consciência dos valores morais e de democracia.”</p> <p>QM/JOÃO 3.1) “É sensibilizar e abrir espíritos e horizontes para a construção e vivência de um mundo em plena harmonia de acordo com os princípios, leis e valores correctamente delineados. Educação para a Cidadania é fazer e ajudar a saber crescer e viver com consciência activa e reflexiva em várias situações que encontramos.”</p> <p>QM/JOÃO 5) “Sinto que estou preparado para, perante as situações que irei encontrar, promover a sensibilização e a construção das crianças numa Educação para a Cidadania, que as tornará mais completas e mais activas na sociedade. Penso que todas as experiências por que passei me ajudaram a ter a segurança necessária para esta função.”</p> <p>QD/NUNO 3.1) “Será uma formação que passará pela tomada de consciência dos direitos e deveres de cidadão (por parte de alunos e professores) inserido numa sociedade democrática. É também ser e viver a cidadania.”</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares estratégicas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Promoção da EC a partir de decisões curriculares intencionais	QD/PEDRO 3.3.1) “Qualquer uma das hipóteses poderá ser viável, contudo, a educação para a Cidadania deve estar sempre presente, podendo haver um momento específico, para se educar nesse sentido, como poderá também estar subjacente, por exemplo, numa aula de matemática ou Língua Portuguesa.”	QM/JOÃO 3.3.1) “Deverá estar presente em qualquer situação que surja e a ela seja necessário recorrer, mas também deverá fazer parte do plano e do projecto do professor para a sua sala e escola. ”

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares espontâneas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Promoção da EC a partir de situações emergentes da própria prática	<p>QD/ANA 3.3.1) “Penso que a Educação para a cidadania está presente em muitas situações dentro e fora da sala de aula. Esta área deve acompanhar as crianças no seu dia-a-dia e na interacção que têm com as outras pessoas no seio da comunidade e não só na sala de aula em uma única disciplina.”</p> <p>QD/PEDRO 5) “Não estou seguro para o fazer neste momento de uma forma directa e intencional, precisaria de alguma orientação para tal. Contudo, quer queira quer não, faço-o ao contactar com os alunos e ao interagir com eles, quando sou eu próprio e se actuo como tal, educo para a cidadania.”</p> <p>QD/RUI 3.3.1) “Penso que estes aspectos não devem ser trabalhados somente na sala de aula, mas também em toda a escola. Não se deve só falar destas questões, deve-se vivê-las.”</p> <p>QD/JOÃO 3.3.1) “Considero que são os contextos da escola, as situações do dia-a-dia, que promovem o desenvolvimento desta área de uma forma mais ligada às crianças e situações em questão</p>	<p>QM/RITA 5) “Apesar de não me sentir totalmente segura não vou deixar de promover esses momentos ou deixar passar ao lado oportunidades que a criem na sala de aula para abordar estas questões. A minha «não total» segurança vem do facto destas questões exigirem da parte do professor ao mesmo tempo uma certa clareza de ideias e um discurso imparcial que não «choque».”</p> <p>QM/JOÃO 3.3.1) “Deverá estar presente em qualquer situação que surja e a ela seja necessário recorrer, mas também deverá fazer parte do plano e do projecto do professor para a sua sala e escola</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem ecológica		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Promoção da EC a partir das vivências dos alunos e de outros contextos para além da escola (comunidade envolvente, família ...)	QD/ANA 3.3.1) “Penso que a Educação para a cidadania está presente em muitas situações dentro e fora da sala de aula. Esta área deve acompanhar as crianças no seu dia-a-dia e na interação que têm com as outras pessoas no seio da comunidade e não só na sala de aula em uma única disciplina.”	QM/ANA 3.3.1) “Penso que esta Educação para a Cidadania deve envolver muito mais do que os conteúdos da sala de aula. Esta deve alargar-se para outros domínios onde o aluno está inserido e que também são importantes para o seu desenvolvimento. ” QM/RITA 3.3.1) “Acho que a Educação para a Cidadania deve ocorrer em todos os contextos, deve ir para além da turma.” QM/NUNO 3.3.1) “Penso que ao nível da Educação para a Cidadania qualquer tempo e espaço poderão (e deverão) ser indicados para formar as crianças (e restantes intervenientes) nesta matéria.”

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular disciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Implementação da EC através de um momento específico (como é o caso da assembleia de turma) ou de uma área curricular própria com conteúdos específicos	QD/PEDRO 3.3.1) “Qualquer uma das hipóteses poderá ser viável, contudo, a educação para a Cidadania deve estar sempre presente, podendo haver um momento específico, para se educar nesse sentido , como poderá também estar subjacente, por exemplo, numa aula de matemática ou Língua Portuguesa.”	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transdisciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Implementação da EC através de conteúdos e temas abordados no contexto das diferentes áreas curriculares.	QD/PEDRO 3.3.1) “Qualquer uma das hipóteses poderá ser viável, contudo, a educação para a Cidadania deve estar sempre presente, podendo haver um momento específico, para se educar nesse sentido, como poderá também estar subjacente, por exemplo, numa aula de matemática ou Língua Portuguesa. ” QD/RITA 3.3.1) “Penso que ao nível disciplinar não resulta muito. Acho que deve ser trasndisciplinar, mas penso que deve ir mais longe «atravessando» todo o currículo.”	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transcurricular		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Implementação da EC através do clima/ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola (currículo oculto).	<p>QD/ANA 3.3.1) “Penso que a Educação para a cidadania está presente em muitas situações dentro e fora da sala de aula. Esta área deve acompanhar as crianças no seu dia-a-dia e na interação que têm com as outras pessoas no seio da comunidade e não só na sala de aula em uma única disciplina.”</p> <p>QD/PEDRO 3.3.1) “Qualquer uma das hipóteses poderá ser viável, contudo, a educação para a Cidadania deve estar sempre presente, podendo haver um momento específico, para se educar nesse sentido, como poderá também estar subjacente, por exemplo, numa aula de matemática ou Língua Portuguesa.”</p> <p>QD/PEDRO 5) “Não estou seguro para o fazer neste momento de uma forma directa e intencional, precisaria de alguma orientação para tal. Contudo, quer queira quer não, faço-o ao contactar com os alunos e ao interagir com eles, quando sou eu próprio e se actuo como tal, educo para a cidadania.”</p> <p>QD/RITA 3.3.1) “Penso que ao nível disciplinar não resulta muito. Acho que deve ser transdisciplinar, mas penso que deve ir mais longe «atravessando» todo o currículo.”</p>	<p>QM/ANA 3.3.1) “Penso que esta Educação para a Cidadania deve envolver muito mais do que os conteúdos da sala de aula. Esta deve alargar-se para outros domínios onde o aluno está inserido e que também são importantes para o seu desenvolvimento.”</p> <p>QM/ANA 5) “Esta questão é um pouco complexa. Contudo, penso estar preparada para promover a Educação para a Cidadania. Esta poderá ser promovida em trabalhos de grupo, na cooperação, colaboração e diferenças entre os membros do grupo. Outro dos momentos em votações para definir e chegar a um consenso, etc. ...São variadíssimos os momentos, por isso, penso que o meu grau de segurança nem se encontra no muito bom, nem no muito mau. Apenas posso dizer que irei fazer o meu melhor, tentando acima de tudo o bem-estar e a igualdade de direitos dos meus futuros alunos.”</p> <p>QM/PEDRO 3.3.1) “Ser cidadão responsável e consciente não tem lugar nem tempo específico e, como tal, um indivíduo deve ter consciência de tal sempre!”</p> <p>QM/RITA 3.3.1) “Acho que a Educação para a Cidadania deve ocorrer em todos os contextos, deve ir para além da turma.”</p>

	<p>QD/RUI 3.3.1) “Penso que estes aspectos não devem ser trabalhados somente na sala de aula, mas também em toda a escola. Não se deve só falar destas questões, deve-se vivê-las.”</p> <p>QD/JOÃO 3.1) “É algo que está presente em todos os dias nas salas de aula, algo interdisciplinar que pode ser abordado perante qualquer situação de aula. É uma forma de consciencialização que visa o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e reflexões acerca do que é viver em sociedade, de uma forma consciente, cívica, democrática e que permita uma mudança para melhor.”</p> <p>QD/JOÃO 3.3.1) “Considero que são os contextos da escola, as situações do dia-a-dia, que promovem o desenvolvimento desta área de uma forma mais ligada às crianças e situações em questão</p> <p>QD/NUNO 3.3.1) “Embora considere que deve ser transcurricular, penso que deve também alargar-se a toda a escola e não manter-se apenas na sala de aula.”</p>	<p>QM/RUI 3.3.1) “Penso que desta forma, ao se abranger a organização curricular da escola a Educação para a Cidadania torna-se mais eficaz e mais prática.”</p> <p>QM/JOÃO 3.3.1) “Deverá estar presente em qualquer situação que surja e a ela seja necessário recorrer, mas também deverá fazer parte do plano e do projecto do professor para a sua sala e escola.”</p> <p>QM/NUNO 3.3.1) “Penso que ao nível da Educação para a Cidadania qualquer tempo e espaço poderão (e deverão) ser indicados para formar as crianças (e restantes intervenientes) nesta matéria.”</p>
--	---	---

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA			
CATEGORIA: Avaliação da área			
Formandos	Semestre	Sim	Não
QD/ANA	1º		[
QM/ANA	2º	[
QD/PEDRO	1º	[
QM/PEDRO	2º	[
QD/RITA	1º	[
QM/RITA	2º	[
QD/RUI	1º	[
QM/RUI	2º		[
QD/JOÃO	1º	[
QM/JOÃO	2º		[
QD/NUNO	1º	[
QM/NUNO	2º	[

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Avaliação da área		
SUBCATEGORIA: O que deve ser avaliado		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Atitudes, comportamentos, competências	<p>QD/ANA 3.4.1) “Podemos avaliar os alunos de uma outra forma e não necessariamente e especificamente na área da Educação para a Cidadania. Na relação com os colegas, no cumprimento de regras, também porque, se os avaliássemos somente nesta área individualizada estaríamos a esquecer atitudes e comportamentos em outras situações.”</p> <p>QD/PEDRO 3.4.1) “Respeitar o meio ambiente, por exemplo, é um acto nosso e consciente que pode muito bem ser alvo de uma avaliação. Não avaliamos comportamentos, mas a verdade é que os resultados que destes advêm são passíveis de uma avaliação.”</p> <p>QD/RITA 3.4.1) “Acho que a avaliação deve também passar ou contar com o modo como os alunos relacionam-se entre si, pelo respeito que têm pelos outros e por tudo aquilo que o rodeia.”</p> <p>QD/JOÃO 3.4.1) “Entendo que devemos analisar, compreender se as questões trabalhadas estão a produzir algum efeito prático nos alunos para nós compreendermos o que as crianças retiram e se aplicam o que transmitimos e pensamos ser o mais correcto nesta área.”</p>	<p>QM/ANA 3.4.1) “Penso que é importante eles serem avaliados apesar de não concordar existir apenas uma disciplina de E. C. Contudo, penso ser importante na medida em que posteriormente possa haver uma reflexão sobre determinados comportamentos ajudando os alunos a ultrapassá-los.”</p> <p>QM/RITA 3.4.1) “Penso que a escola não deve apenas formar os alunos ao nível dos conhecimentos mas também formá-los ao nível das atitudes, tornando-se um espaço para a formação de pessoas, cidadãos”</p>
SUBCATEGORIA: Como deve ser avaliada		
Através de uma avaliação formativa	<p>QD/RUI 3.4.1) “Não devem ser avaliados no sentido de se obter uma nota. Deve-se então verificar quais os alunos que possuem</p>	<p>QM/ANA 3.4.1) “Penso que é importante eles serem avaliados apesar de não concordar existir apenas uma disciplina de E. C. Contudo, penso ser importante na medida em que posteriormente possa haver uma reflexão sobre determinados comportamentos ajudando os alunos a ultrapassá-los.”</p>

	uma consciência de cidadania, de forma a conseguir-se trabalhar estes aspectos, mais de perto com os outros alunos.”	QM/NUNO 3.4.1) “Embora usando uma avaliação formativa , penso que é importante que ela se realize de modo a que se possa compreender a evolução (ou não) do aluno a este nível.”
SUBCATEGORIA: Objectivo da avaliação		
Supervisão da progressão dos alunos	<p>QD/RUI 3.4.1) “Não devem ser avaliados no sentido de se obter uma nota. Deve-se então verificar quais os alunos que possuem uma consciência de cidadania, de forma a conseguir-se trabalhar estes aspectos, mais de perto com os outros alunos.”</p> <p>QD/NUNO 3.4.1) “Porque tal como em qualquer outra área, o professor deve possuir informação que lhe permita saber se os alunos compreenderam ou não os «conceitos/matéria».”</p>	<p>QM/PEDRO 3.4.1) “Avaliar poderá ser uma forma de promover e educar para cidadania.”</p> <p>QM/NUNO 3.4.1) “Embora usando uma avaliação formativa, [...] penso que é importante que ela se realize de modo a que se possa compreender a evolução (ou não) do aluno a este nível.”</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Grau de segurança para a implementação da área		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Sentimento de segurança / insegurança	<p>QD/ANA 5) “É uma questão um pouco complexa, visto que nós, e eu particularmente, ainda tenho muito que aprender e tenho toda a vida para corrigir atitudes que por vezes não serão muito éticas. No entanto posso dizer com segurança que vou tentar dar o meu melhor para que todos estes «pequenos cidadãos» cresçam responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, respeitando acima de tudo o outro, aspecto fundamental para que uma sociedade funcione e acima de tudo que se sintam bem e conscientes das pessoas que são e o contributo que poderão dar à sociedade.”</p>	<p>QM/ANA 5) “Esta questão é um pouco complexa. Contudo, penso estar preparada para promover a Educação para a Cidadania. Esta poderá ser promovida em trabalhos de grupo, na cooperação, colaboração e diferenças entre os membros do grupo. Outro dos momentos em votações para definir e chegar a um consenso, etc. ...São variadíssimos os momentos, por isso, penso que o meu grau de segurança nem se encontra no muito bom, nem no muito mau. Apenas posso dizer que irei fazer o meu melhor, tentando acima de tudo o bem-estar e a igualdade de direitos dos meus futuros alunos.”</p>
	<p>QD/PEDRO 5) “Não estou seguro para o fazer neste momento de uma forma directa e intencional, precisaria de alguma orientação para tal. Contudo, quer queira quer não, faço-o ao contactar com os alunos e ao interagir com eles, quando sou eu próprio e se actuo como tal, educo para a cidadania.”</p>	<p>QM/PEDRO 5) “Neste momento sinto-me relativamente seguro para promover a Educação para cidadania numa sala de aula, contudo, espero continuar a trabalhar neste sentido de forma a que, educar para a cidadania, seja no futuro algo natural sem qualquer constrangimento.”</p>
	<p>QD/RITA 5) “O meu grau de segurança é superior ao meu grau de insegurança.”</p>	<p>QM/RITA 5) “Apesar de não me sentir totalmente segura não vou deixar de promover esses momentos ou deixar passar ao lado oportunidades que a criem na sala de aula para abordar estas questões. A minha «não total» segurança vem do facto destas questões exigirem da parte do professor ao mesmo tempo uma certa clareza de ideias e um discurso imparcial que não «choque».”</p>
	<p>QD/RUI 5) “A segurança que possuo em relação à Educação para a Cidadania é um pouco igual às outras áreas, em que me sinto um pouco inseguro! Esta é uma área que se trabalha bastantes vezes e em que é necessário dar a conhecer os valores, os deveres e direitos que cada um de nós tem. Apesar de alguma</p>	<p>QM/RUI 5) “Penso que neste momento e após este ano em constante contacto com turmas do 1º ciclo enquanto professor, o meu grau de segurança para a promoção da Educação para a Cidadania é bastante positivo e sinto-me preparado para a implementar nas minhas futuras turmas.</p>

	<p>insegurança, penso que devemos trabalhar estas questões tendo sempre em atenção o próprio conceito de cidadania. E esse aspecto tem de partir de nós.”</p> <p>QD/JOÃO 5) “Sinto-me seguro para esta promoção, pois como pretendo que vários princípios e valores sejam desenvolvidos nas crianças (porque os considero necessários), as situações que surgem na sala de aula são o mote para esse mesmo desenvolvimento. Com as situações a surgirem da interacção com a turma, considero-me preparado para esta tarefa necessária na escola.”</p> <p>QD/NUNO 5) “Devido à minha inexperiência, trabalhar seja que área for na sala de aula, acarreta sempre alguma insegurança. Nesta área específica sinto uma segurança moderada embora se trate de uma área bastante delicada e sensível.”</p>	<p>QM/JOÃO 5) “Sinto que estou preparado para, perante as situações que irei encontrar, promover a sensibilização e a construção das crianças numa Educação para a Cidadania, que as tornará mais completas e mais activas na sociedade. Penso que todas as experiências por que passei me ajudaram a ter a segurança necessária para esta função.”</p> <p>QM/NUNO 5) “Embora seja uma área que eu considero um pouco subjectiva, sinto-me bastante seguro para promover esta área de Educação.”</p>
--	--	--

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO					
CATEGORIA: Estratégias curriculares					
SUBCATEGORIA: Ao nível da planificação					
Indicadores de análise	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Planificação a partir do manual	1º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
	2º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
Planificação a partir do Currículo Nacional/Programas	1º		Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
	2º		Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
Planificação a partir do conhecimento dos alunos	1º	Rui, João	Ana, Pedro	Rita	
	2º	João	Ana, Pedro, Rita Nuno		
Planificação a partir do conhecimento dos contextos	1º	João			
	2º				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO					
CATEGORIA: Estratégias curriculares					
SUBCATEGORIA: Centradas no professor					
Indicadores de análise	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Ensino expositivo sem suporte visual	1º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
	2º			Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno	
Ensino expositivo com suporte visual	1º		Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
	2º	Pedro	Ana, Rita Rui, João, Nuno		
Mapa	1º		Ana, Pedro Rui, João, Nuno	Rita	
	2º		Pedro, Rita Rui, João, Nuno		
Esquemas	1º	Pedro	Ana, Rita Rui, João	Nuno	
	2º	Pedro	Rita, Rui, João	Nuno	
Imagens	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	Nuno	Pedro, Rita Rui, João		
Acetatos	1º		Rui, João, Nuno	Ana, Pedro, Rita	
	2º		Rui, João, Nuno	Pedro, Rita	
Maquetes	1º		Rita Rui, João	Ana, Pedro, Nuno	
	2º		Rita Rui, João, Nuno	Pedro	
Outros	1º		Ana, Pedro, Nuno		
	2º		Ana, Pedro		

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO					
CATEGORIA: Estratégias curriculares					
SUBCATEGORIA: Centradas no aluno					
Indicadores de análise	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Trabalho individual igual para todos os alunos	1º		Ana, Pedro	Rui, Nuno	Rita, João
	2º		Pedro, João	Ana, Rita; Rui, Nuno	
Trabalho individual diferenciado (em função das características dos alunos)	1º	Pedro, Rita, João, Nuno	Rui	Ana	
	2º	Pedro, Rita, João	Ana, Rui, Nuno		
Trabalho independente (em que o aluno decide o que vai fazer)	1º		Rui, João, Nuno	Ana, Pedro, Rita	
	2º		Pedro, Rita, Rui, João, Nuno	Ana	
Trabalho de pesquisa	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	João	Ana, Pedro, Rita, Rui, Nuno		
Trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos)	1º		Ana, Rui, João	Pedro, Rita, Nuno	
	2º		Pedro, Rui, João, Nuno	Ana, Rita	
Trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos)	1º		Ana, Pedro, Rita, Rui, João, Nuno		
	2º		Ana, Rita, Rui, João, Nuno	Pedro	
Trabalho de pares igual para os dois elementos	1º		Rita, Rui, João, Nuno	Pedro	
	2º		Ana, Pedro, Rita, João, Nuno	Rui	
Trabalho de pares em que um aluno é tutor e o outro aprendiz	1º		Rita, Nuno	Ana, Rui, João	Pedro
	2º	Pedro	Rita, Rui	Ana, João, Nuno	
Debate	1º	Ana, Rui	Pedro, Rita, João, Rui		
	2º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
Diálogo interactivo	1º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
	2º	Ana, Pedro, Rui, João	Rita, Nuno		
Trabalho de projecto	1º	Ana, Pedro	Rita, Rui, João, Nuno		
	2º	Ana, Pedro, Rui, João	Rita, Nuno		
Outras	1º				
	2º				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO					
CATEGORIA: Estratégias curriculares					
SUBCATEGORIA: Relativas à gestão da sala de aula					
Indicadores de análise	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Plano diário	1º	Rui, João, Nuno	Ana, Pedro, Rita		
	2º	Pedro, João	Ana, Rita, Rui, Nuno		
Assembleia / Conselho de Turma	1º	Ana, Pedro, João	Rita, Rui, Nuno		
	2º	Ana, Rui, João	Pedro, Rita, Nuno		
Diário de Turma	1º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
	2º		Rita, Rui, João	Ana, Nuno	
Negociação de regras para o bom funcionamento da sala de aula	1º	Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno			
	2º	Ana, Pedro, Rita Rui, João	Nuno		
Quadro de tarefas	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	Ana, Pedro, Rui	Rita, João, Nuno		
Outras	1º				
	2º				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO					
CATEGORIA: Estratégias curriculares					
SUBCATEGORIA: Relativas à organização do espaço					
Estratégias	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Disposição dos alunos de forma fixa	1º			Rui	Ana, Pedro, Rita João, Nuno
	2º			Pedro, Rita	Rui, João, Nuno
Disposição dos alunos em função das estratégias e actividades	1º	Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno			
	2º	Ana, Pedro, Rita Rui, João, Nuno			
Organização das mesas em U	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita		Nuno
	2º	Nuno	Ana, Rita Rui, João	Pedro	
Organização das mesas em grupo	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita		Nuno
	2º	Nuno	Ana, Pedro, Rita, Rui, João		
Organização das mesas em filas e alinhadas	1º			Ana, Pedro, Rita, Rui	João, Nuno
	2º				
Outra	1º				
	2º				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO					
CATEGORIA: Estratégias curriculares					
SUBCATEGORIA: Relativas aos recursos didáticos					
Indicadores de análise	Momento	Respostas			
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Construção os recursos didáticos	1º	Rui, João	Ana, Pedro, Rita, Nuno		
	2º	Pedro	Ana, Rita, Rui, João, Nuno		
Utilização do manual	1º		Pedro	Ana, Rita, Rui, João, Nuno	
	2º		João	Ana, Pedro, Rita, Rui, Nuno	
Utilização de vários manuais	1º		Ana, Pedro, Rui, João, Nuno	Rita	
	2º		Ana, Rita, João, Nuno		
Utilização de Jornais	1º	Ana, João	Pedro, Rui, Nuno	Rita	
	2º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
Utilização de Internet	1º	Ana, João	Pedro, Rita, Rui, Nuno		
	2º	Pedro, Rui, João	Ana, Rita, Nuno		
Utilização de Revistas	1º	Ana, João	Pedro, Rui, Nuno	Rita	
	2º	Pedro, Rui, João	Rita, Nuno		
Outros	1º				
	2º	Ana, Pedro			

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Gestão curricular na acção		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	1º Momento	2º Momento
Processo de gestão/construção participado (aberto à colaboração dos alunos, de outros professores e da comunidade)	<p>QD/ANA 4.2) “uma parte também igualmente importante é a comunidade onde a escola está inserida visto que, podem haver projectos onde a escola se pode basear para tomar decisões curriculares”</p> <p>QD/RITA 4.3.1) “O professor pode planificar tendo em conta alguns aspectos que os seus alunos desejem conhecer.” (embora considere que deva ocorrer raramente)</p> <p>QD/NUNO 4.2) “O professor em colaboração com outros professores sem nunca negligenciar e considerar a opinião dos alunos”</p>	
Processo gestão/construção flexível	<p>QD/ANA 4.3.1) “Devemos planificar também em função do aluno, dos interesses dos alunos e de assuntos que sejam pertinentes a serem discutidos por todos e que façam parte do mesmo mundo onde estamos inseridos.”</p> <p>QD/RITA 4.3.1) “O professor pode planificar tendo em conta alguns aspectos que os seus alunos desejem conhecer.” (embora considere que deva ocorrer raramente)</p> <p>QD/JOÃO 3.3.1) “Considero que são os contextos da escola, as situações do dia-a-dia, que promovem o desenvolvimento desta área de uma forma mais ligada às crianças e situações em questão”</p>	<p>QM/ANA 4.3.1) “O professor deve privilegiar também alguns dos interesses dos alunos em abordar outros temas e conteúdos.”</p> <p>QM/PEDRO 4.3.1) “Necessidade e preferências dos alunos</p> <p>QM/RITA 4.3.1) “Planificar segundo alguns dos interesses dos alunos”</p> <p>QM/JOÃO 3.3.1) “Planificar a partir das necessidades, interesses e motivações dos alunos”</p> <p>QM/NUNO 3.3.1) “Planificar a partir de vontades e desejos dos alunos”</p>

--	--	--

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO								
CATEGORIA: Gestão curricular na acção: quem deve tomar as decisões curriculares								
Alunos futuros professores	O professor		O professor em colaboração com os alunos		O professor em colaboração com outros professores		Outro	
	1º M	2º M	1º M	2º M	1º M	2º M	1º M	2º M
Q/ANA			X	X	X		X	
Q/PEDRO			X	X				
Q/RITA				X	X	X		
Q/RUI			X	X		X		
Q/JOÃO			X	X	X	X		
Q/NUNO	X		X	X	X			

ANEXO 8

Tratamento dos dados do questionário realizado às supervisoras cooperantes

ANÁLISE DE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS – SUPERVISORAS COOPERANTES

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente socializadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Desenvolvimento / conhecimento / consciencialização dos direitos e deveres, de valores e de regras e saberes necessários à vida em sociedade	<p>QSC/JOANA 2.1) “É uma área não disciplinar, que atravessa todo o currículo do 1º ciclo e que aponta para competências de saber e saber conviver”</p> <p>QSC/JOANA 2.2) “Preocupações éticas e cívicas, pessoais e sociais, nacionais e mundiais, locais e globais”</p> <p>QSC/JOANA 2.3.1) “Penso que desta forma os alunos assumem / exercem um compromisso para com os outros / comunidade educativa e também tomam consciência dos seus deveres e dos seus direitos.”</p>	<p>QSC/SARA 2.1) “É o ensino dos valores que regem a convivência entre todos os membros da comunidade e que implicam o respeito pelos outros, respeito pelo ambiente e também pelas minorias”</p> <p>QSC/SARA 2.2) “O respeito pelas regras de comportamento e os valores de respeito e solidariedade”</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente transformadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implicação pessoal na transformação da sociedade		
Processo de aprendizagem ao longo da vida.	<p>QSC/JOANA 5) “A segurança de promover qualquer área depende do estudo diário dos novos conceitos, novas estratégias, novos princípios. O Educador só está seguro se ler, estudar e dialogar com os parceiros mais próximos”</p>	
Prática/participação activa.	<p>QSC/JOANA 2.3.1) “Penso que desta forma os alunos assumem / exercem um compromisso para com os outros / comunidade educativa e também tomam consciência dos seus deveres e dos seus direitos.</p>	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares estratégicas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Promoção da EC a partir de decisões curriculares intencionais		QSC/SARA “Não costumo ter grandes problemas a este nível. No 1º ciclo do E. B. a todo o momento se está a fazer Educação para a cidadania. Há situações em que há necessidade de agir de imediato dado que as crianças ainda são pequenas e não podemos dizer que depois lhes explicamos o porquê da atitude tomada nesse momento não ter sido a mais adequada. Contudo, realizo semanalmente a Assembleia de Turma onde se debatem e negoceiam as situações mais de fundo.”

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares espontâneas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Promoção da EC a partir de situações emergentes da própria prática		QSC/SARA 5) “Não costumo ter grandes problemas a este nível. No 1º ciclo do E. B. a todo o momento se está a fazer Educação para a cidadania. Há situações em que há necessidade de agir de imediato dado que as crianças ainda são pequenas e não podemos dizer que depois lhes explicamos o porquê da atitude tomada nesse momento não ter sido a mais adequada. Contudo, realizo semanalmente a Assembleia de Turma onde se debatem e negoceiam as situações mais de fundo.”

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem ecológica		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Promoção da EC a partir das vivências dos alunos e de outros contextos para além da escola (comunidade envolvente, família ...)		QSC/SARA 2.3.1) “A Educação para a Cidadania deve estar presente em todos os momentos e deve começar logo na família o que nem sempre acontece ”

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular disciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implementação da EC através de um momento específico (como é o caso da assembleia de turma) ou de uma área curricular própria com conteúdos específicos		QSC/SARA 5) “Não costumo ter grandes problemas a este nível. No 1º ciclo do E. B. a todo o momento se está a fazer Educação para a cidadania. Há situações em que há necessidade de agir de imediato dado que as crianças ainda são pequenas e não podemos dizer que depois lhes explicamos o porquê da atitude tomada nesse momento não ter sido a mais adequada. Contudo, realizo semanalmente a Assembleia de Turma onde se debatem e negociam as situações mais de fundo. ”

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transdisciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implementação da EC através de conteúdos e temas abordados no contexto das diferentes áreas curriculares.		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transcurricular		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implementação da EC através do clima/ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola (currículo oculto).	<p>QSC/JOANA 2.1) “É uma área não disciplinar, que atravessa todo o currículo do 1º ciclo e que aponta para competências de saber e saber conviver”.</p> <p>QSC/JOANA 2.3.1) “Penso que desta forma os alunos assumem / exercem um compromisso para com os outros / comunidade educativa e também tomam consciência dos seus deveres e dos seus direitos.”</p>	<p>QSC/SARA 2.3.1) “A Educação para a Cidadania deve estar presente em todos os momentos e deve começar logo na família o que nem sempre acontece”</p> <p>QSC/SARA 5) “Não costumo ter grandes problemas a este nível. No 1º ciclo do E. B. a todo o momento se está a fazer Educação para a cidadania. Há situações em que há necessidade de agir de imediato dado que as crianças ainda são pequenas e não podemos dizer que depois lhes explicamos o porquê da atitude tomada nesse momento não ter sido a mais adequada. Contudo, realizo semanalmente a Assembleia de Turma onde se debatem e negociam as situações mais de fundo.”</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Avaliação da área educação para a cidadania		
Supervisores Cooperantes	Avalia os alunos na área da Educação para a Cidadania	
	SIM	NÃO
QSC/JOANA		[
QSC/SARA	[

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Avaliação da área		
SUBCATEGORIA: O que deve ser avaliado		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Atitudes, comportamentos, competências		QSC/SARA 2.4.1) “Vou registando os seus comportamentos e atitudes e sempre que se proporciona ou em momentos próprios vou fazendo com eles o debate das questões que dizem respeito a essa área.”
SUBCATEGORIA: Como deve ser avaliada		
Através de uma avaliação formativa		QSC/SARA 2.4.1) “ Vou registando os seus comportamentos e atitudes e sempre que se proporciona ou em momentos próprios vou fazendo com eles o debate das questões que dizem respeito a essa área.”
SUBCATEGORIA: Objectivo da avaliação		
Supervisão da progressão dos alunos		QSC/SARA 2.4.1) “ Vou registando os seus comportamentos e atitudes e sempre que se proporciona ou em momentos próprios vou fazendo com eles o debate das questões que dizem respeito a essa área.”

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Grau de segurança para a implementação da área		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Sentimento de segurança / insegurança	QSC/JOANA 5) “A segurança de promover qualquer área depende do estudo diário dos novos conceitos, novas estratégias, novos princípios. O Educador só está seguro se ler, estudar e dialogar com os parceiros mais próximos”	QSC/SARA 5) “Não costumo ter grandes problemas a este nível. No 1º ciclo do E. B. a todo o momento se está a fazer Educação para a cidadania. Há situações em que há necessidade de agir de imediato dado que as crianças ainda são pequenas e não podemos dizer que depois lhes explicamos o porquê da atitude tomada nesse momento não ter sido a mais adequada. Contudo, realizo semanalmente a Assembleia de Turma onde se debatem e negociam as situações mais de fundo.”

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO				
CATEGORIA: Estratégias curriculares				
SUBCATEGORIA: Ao nível da planificação				
Indicadores de análise	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Planificação a partir do manual			QSC/JOANA	
Planificação a partir do Currículo Nacional / Programas	QSC/SARA	QSC/JOANA		
Outras				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO				
CATEGORIA: Estratégias curriculares				
SUBCATEGORIA: Centradas no professor				
Indicadores de análise	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Ensino expositivo sem suporte visual			QSC/JOANA	
Ensino expositivo com suporte visual:		QSC/JOANA QSC/SARA		
Mapas	QSC/JOANA	QSC/SARA		
Esquemas	QSC/JOANA QSC/SARA			
Imagens	QSC/JOANA QSC/SARA			
Acetatos	QSC/JOANA	QSC/SARA		
Maquetes			QSC/JOANA QSC/SARA	
Outros		QSC/JOANA QSC/SARA		

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO				
CATEGORIA: Estratégias curriculares				
SUBCATEGORIA: Centradas no aluno				
Indicadores de análise	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Recorre ao trabalho individual igual para todos os alunos		QSC/JOANA (às vezes) QSC/SARA		
Recorre ao trabalho individual diferenciado (em função das características dos alunos)		QSC/JOANA QSC/SARA		
Recorre ao trabalho independente (em que o aluno decide o que vai fazer)		QSC/JOANA (às vezes)	QSC/SARA	
Recorre ao trabalho de pesquisa		QSC/JOANA QSC/SARA		
Recorre ao trabalho em pequeno grupo (igual para todos os grupos)		QSC/SARA		
Recorre ao trabalho em pequeno grupo (diferente por grupos)		QSC/JOANA QSC/SARA		
Recorre ao trabalho de pares igual para os dois elementos		QSC/SARA		
Recorre ao trabalho de pares em que um aluno é tutor e o outro aprendiz			QSC/SARA	
Recorre ao debate		QSC/JOANA QSC/SARA		
Recorre ao diálogo interactivo		QSC/JOANA	QSC/SARA	
Recorre ao trabalho de projecto		QSC/JOANA	QSC/SARA	
Outras				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO				
CATEGORIA: Estratégias curriculares				
SUBCATEGORIA: relativas à gestão da sala de aula				
Indicadores de análise	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Plano diário	QSC/JOANA QSC/SARA			
Assembleia / conselho de turma	QSC/JOANA QSC/SARA			
Diário de turma	QSC/JOANA		QSC/SARA	
Negociação de regras para o bom funcionamento da sala de aula	QSC/JOANA	QSC/SARA		
Quadro de tarefas	QSC/JOANA QSC/SARA			
Outras				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO				
CATEGORIA: Estratégias curriculares				
SUBCATEGORIA: relativas à organização do espaço				
Indicadores de análise	Respostas			
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Disposição dos alunos de forma fixa			QSC/JOANA QSC/SARA	
Disposição dos alunos em função das estratégias e actividades	QSC/JOANA QSC/SARA			
Organização das mesas em U	QSC/SARA	QSC/JOANA		
Organização das mesas em grupo	QSC/JOANA		QSC/SARA	
Organização das mesas em filas e alinhadas				QSC/SARA
Outra				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO				
CATEGORIA: Estratégias curriculares				
SUBCATEGORIA: relativas aos recursos didáticos				
Indicadores de análise	Respostas			
	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Constrói os recursos didáticos	QSC/JOANA	QSC/SARA		
Trabalha com o manual			QSC/JOANA QSC/SARA	
Trabalha com vários manuais		QSC/JOANA QSC/SARA		
Recorre a jornais		QSC/JOANA QSC/SARA		
Recorre à Internet		QSC/JOANA QSC/SARA		
Recorre a revistas		QSC/JOANA QSC/SARA		
Outros				

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Gestão curricular na acção		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Processo de gestão/construção participado (aberto à colaboração dos alunos, de outros professores e da comunidade)	QSC/JOANA 4.1) O professor em colaboração com outros professores e com a comunidade envolvente e, em algumas áreas, em colaboração com os alunos . 4.2.1) “Não concordo. Penso que os agrupamentos devem promover a participação dos Encarregados de Educação e outros agentes na tomada de decisões não só curriculares como outras. É que por vezes não depende de um ou mais professores esse querer.”	QSC/SARA 4.1) O professor em colaboração com outros professores, aberta à colaboração dos alunos 4.2.1) “Concordo com o modelo de decisão que aponte porque embora haja negociação e colaboração dos alunos, como nos primeiros anos de escolaridade estes ainda estão a iniciar o seu processo de aprendizagem, é necessário haver alguém que defina as linhas mestras”
Processo gestão/construção flexível		

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO				
CATEGORIA: Gestão curricular na acção				
SUBCATEGORIA: Quem toma as decisões curriculares				
Supervisoras Cooperantes	O professor	O professor em colaboração com os alunos	O professor em colaboração com outros professores	Outros
QSC/JOANA	[[[
QSC/SARA			[

ANEXO 9

Tratamento dos dados das entrevistas realizadas às
Supervisoras cooperantes

TRATAMENTO DAS ENTREVISTAS RELATIVAS AO GRUPO A – SUPERVISORAS COOPERANTES

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente socializadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Desenvolvimento / conhecimento / consciencialização dos direitos e deveres, de valores e de regras e saberes necessários à vida em sociedade		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente transformadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implicação pessoal na transformação da sociedade		
Processo de aprendizagem ao longo da vida.		
Participação Prática/activa.	“o que eu entendo da cidadania ... [...] cidadania dentro da sala de aula é todos, é todo o momento ... não é ... éééééé um que caiu e o outro que vai lá pôr a mão e que o levanta, é um que não sabe e o outro que diz não, é assim e assim, pronto, [...] porque quando três ou quatro meninos na sala têm dificuldade na Matemática e há três ou quatro meninos que saem do seu lugar e se sentam ao lado do que está ... [...] eu penso que passa por aí um pouco, não é ... é sensibilizá-los” [E-Joana-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares estratégicas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Promoção da EC a partir de decisões curriculares intencionais	<p>“[...] eu acho que eles perceberam que os próprios miúdos tinham isso integrado dentro de eles ... cidadania dentro da sala de aula é todo o momento ... não é [...], portanto, as planificações em relação à cidadania estavam dentro da Língua Portuguesa, como estavam dentro de Estudo do Meio, como estavam na própria Matemática, porque quando três ou quatro meninos na sala têm dificuldade na Matemática e há três ou quatro meninos que saem do seu lugar e se sentam ao lado do que está com dificuldade... portanto, eu penso que passa por aí um pouco, não é [...] fê-los pensar, fê-los pensar que a qualquer momento ... e na planificação que eles tinham estava a cidadania ... porque é o respeito, é o trabalho de grupo, as regras ...” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“[...] incluindo a tal assembleia de turma que surgia [ao nível da planificação curricular] [...] e também através de temas porque, por exemplo mesmo no projecto houve a situação que eu para mim é uma questão de cidadania, da separação do lixo, da reciclagem do papel, da ... do porquê dessa necessidade que faz parte da cidadania. [...] isso surgiu de forma explícita ... E tinham consciência disso” [E-Sara-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares espontâneas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Promoção da EC a partir de situações emergentes da própria prática	<p>“[...] cidadania dentro da sala de aula é todos, é todo o momento ... não é [...] é sempre que há uma notícia na televisão, no dia anterior e que o menino chega à escola e diz, “viste, viste o que se passou ontem assim?” E aproveita-se a hora para dizer que a guerra não é bom, se é bom, se não é bom, se é mau ...” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“[As questões relacionadas com a educação para a cidadania na fase pré-activa] surgiam muito porque havia muitos comportamentos a ser trabalhados, muitas atitudes, [...], e que eles se apercebiam que eles decorriam durante as aulas [...]” [E-Sara-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem ecológica		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Promoção da EC a partir das vivências dos alunos e de outros contextos para além da escola (comunidade envolvente, família ...)	“[...] cidadania dentro da sala de aula é todos, é todo o momento ... não é [...] é sempre que há uma notícia na televisão, no dia anterior e que o menino chega à escola e diz, “viste, viste o que se passou ontem assim?” E aproveita-se a hora para dizer que a guerra não é bom, se é bom, se não é bom, se é mau ...” [E-Joana-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular disciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implementação da EC através de um momento específico (como é o saco da assembleia de turma) ou de uma área curricular própria com conteúdos específicos		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transdisciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implementação da EC através de conteúdos e temas abordados no contexto das diferentes áreas curriculares.		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transcurricular		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Implementação da EC através do clima/ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola (currículo oculto).	<p>“o que eu entendo da cidadania ... [...] cidadania dentro da sala de aula é todos, é todo o momento ... não é” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] só havendo este clima dentro da sala é que a gente consegue ter uma turma desperta para todos os problemas.” [E-Joana-1ºS].</p>	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Reflexão sobre as práticas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Reflexão sobre estratégias curriculares facilitadoras do desenvolvimento de competências de cidadania	<p>“[...] eles próprios verificaram que aquela discussão entre os miúdos dava resultado [...] eles acabaram, por em Janeiro dizer que notaram que havia progresso de relacionamento entre eles ...” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“Eles perguntavam-me se aquilo dava resultado [ao referir-se à assembleia de turma], logo no início, se aquilo tinha algum valor o facto de eles fazerem aquilo hum ... [...] eles ... eles perguntavam, professora estes miúdos, estes miúdos quando chegarem, por exemplo, hum ... ao 5º ano será que com esta dinâmica de exigirem, porque eles depois também acabam por exigir algumas coisas hum ... será que quando chegarem ao 5º ano não irão sofrer ... um pouco hum ... portanto, eles acham que aquela, por exemplo, com aquela turma, com aquela dinâmica de agora eu faço-te assim a ti ou eu faço-te assado, agora vamos fazer assim ou vamos fazer assado, que lhes pode criar alguns problemas se eles chegarem a uma escola, a um 5º ano, e que isso lhes seja vedado a oportunidade de ... de fazer parte das decisões ...”[E-Joana-1ºS].</p>	<p>“Estava presente [referindo-se à preocupação em formular regras], mas nem sempre tinham ... ao nível da prática, isso por vezes escapava e tanto é que depois reconheciam: “eu devia ter feito primeiro isto! Se eu tivesse feito isto, se eu tivesse dialogado” ... porque eu, chegou-se depois a quente a muitas situações “eu devia ter dialogado primeiro com eles, negociado se calhar com eles determinadas situações” ... “Se eu tivesse feito ... eu se calhar tinha conseguido outro percurso” [E-Sara-2ºS].</p>
Reflexão sobre a necessidade de contemplar as diferenças individuais como forma de promover igualdade de oportunidades	<p>“as dificuldades eram realmente em apoiar os meninos que estavam num outro nível, não é? [...] eles dizem sempre que é muito complicado, todos os estagiários, não é, é dar resposta a uns e aos outros mais atrasados ... «o que é que a gente faz, professora?» [...] Eles referiram isso, essas questões” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“Eles referiram isso, essas questões ... e, depois na prática tiveram que arranjar alternativas para eles, principalmente para os mais adiantados e, principalmente para os outros em que hum [...] há que fazer trabalho diferente [...] a uns exigia-se de uma maneira e a outros exigia-se de outra. [...]”[E-Joana-1ºS].</p>	
Reflexão sobre os efeitos	“[...] verificou-se um caso, quando a Ana uma vez teve uma	“[...] eu até me estou a lembrar de uma situação, que me

<p>sociais, éticos e académicos da sua acção nos alunos</p>	<p>atitude mais ... mais incorrecta, entre aspas, não é, com o M., e que houve ali aquela coisa de se respeitar o outro, não é, e não se saber o que se está a passar ...” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“ela ralhou-lhe a ele e [...] não tinha sido ele que tinha proporcionado a situação, não é? E atirou-se a ele porque estava ali no sítio e portanto, não perguntou primeiro o que é que se tinha passado, como é que era ... agiu espontaneamente logo ali ... e o miúdo disse-lhe que não tinha sido e ela mesmo assim insistiu [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] o próprio miúdo sentiu porque não estão habituados, não estavam habituados a isso” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] é que os conflitos, têm que se parar a turma se for preciso ... cidadania é isso, para mim é isso, é que, às vezes um grupo terá que ajudar o outro [...] está-se a dar Língua Portuguesa mas surge um conflito, há um problema para resolver, há um beijo para se dar a um amigo, uma amiga que se zangou com outra, há que parar a aula, e nessa altura [...] eu disse-lhes sempre que conversar com os alunos sobre tudo o que a gente possa conversar nunca é perder tempo, eu acho” E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] só depois ao fim do dia é que tomou consciência junto connosco e com ela própria o que é que se tinha passado com o M. e com o F. e com aquele grupo e nós estivemos a explicar-lhe, situação [...] pronto, ela, ela teve consciência e reflectiu que aquilo não era correcto, não é? [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>[...] aí, por exemplo, nesse caso, ela disse, era um aspecto de, realmente, de respeito, não é, podia-se aproveitar para os conflitos, como é que se resolve um conflito, se é à chapada, se é à pancada, se como é que é ou se é a conversar ... podias aí ter aproveitado para explorar o aspecto da cidadania e ela depois teve consciência depois ao fim da tarde [E-Joana-1ºS].</p> <p>“ aliás, ela depois, na hora do intervalo no dia seguinte, estive a falar com os intervenientes [...] ela chamou os três à hora do intervalo e estive a conversar com eles, com o M., com o F. e</p>	<p>recordo do Pedro, como homem ... e com o contexto actual que existe na nossa sociedade ... de homens a lidar com crianças, de ter receio de tomar determinadas atitudes, mesmo quando era solicitado pelas crianças [...] e de ficar muito inseguro no «que é que eu faço?» [...] «interpretam bem a minha ... a minha maneira de agir? Não interpretam bem?»[...] no contexto actual da nossa sociedade era um bocado complicado para ele” [E-Sara-2ºS].</p>
---	--	--

	com o D., que foram os três, hum ... e, e ela diz, eu cresci com eles os três ...portanto, eles deram-me uma lição...” [E-Joana-1ºS].	
	“a partir dali serviu para os três [...]” [E-Joana-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Planificação curricular genérica		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular ao nível da planificação		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Abordagem integrada (multi e /ou interdisciplinar)	<p>“eu própria, muitas vezes, disse-lhes, [...] que eles podiam pensar em termos de um projecto e dizer, «para a próxima semana gostaria de falar sobre isto e andar à volta deste assunto» ...” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“[...] foram eles, em conjunto, que resolveram propor a história ser aproveitada para todas as áreas. [...] Essa história foi o elo de ligação de todos os temas tratados nas várias áreas [...] tudo foi envolvido nesse projecto [...] encadeado no que já existia, claro” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“começou por ser proposta por mim [referindo-se à história], que foi a história que foi obrigatória porque era hum ... uma escritora que vinha e que o agrupamento tinha planificado no projecto, não é? a partir desse projecto que existia na turma, na escola, no agrupamento ... eles desenvolveram o próprio projecto deles [...]” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] [as estratégias] foram bastante interessantes e apelativas para as crianças que estiveram muito envolvidas no trabalho [...] e que eram com imaginação, quanto a mim, com criatividade apresentadas de uma forma muito lúdica ... que foi importante e porque cativava imenso, imenso as crianças foi, eu acho que foi dessa forma que o Pedro também deu aquela volta maior de envolver os alunos [...] e de pegar nas situações” [E-Sara-2ºS].</p>
Abordagem disciplinar		

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Estratégias curriculares		
SUBCATEGORIA: Estratégias centradas no aluno		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Trabalho em pequeno grupo	... e na planificação que eles tinham estava a cidadania ... porque é o respeito, é o trabalho de grupo , as regras ...” [E-Joana-1ºS].	
Diálogo interactivo entre professor e alunos para a gestão de conflitos	<p>“Resolviam, completamente. [...] porque em relação a isso foi sempre eles ... eles é que geriam” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“O respeito, a solidariedade ... se te acontecer a ti ... aconteceu-te a ti hoje, amanhã, como é? Se eu não te ajudasse hoje, como é que fazias amanhã tu? Se o pai lá em casa, a mãe está doente, não ajuda? Portanto, eles davam muito exemplos” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] é que os conflitos, têm que se parar a turma se for preciso ... cidadania é isso, para mim é isso, é que, às vezes um grupo terá que ajudar o outro [...] está-se a dar Língua Portuguesa mas surge um conflito, há um problema para resolver, há um beijo para se dar a um amigo, uma amiga que se zangou com outra, há que parar a aula, e nessa altura [...] eu disse-lhes sempre que conversar com os alunos sobre tudo o que a gente possa conversar nunca é perder tempo, eu acho” E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] uma vez aconteceu com o Pedro que ele perdeu mesmo a cabeça, [...] ele sentou-se no estrado e disse [...] vamos ter todos que nos sentar aqui ao pé de mim ... algo se está a passar, [...] e discutiu-se ali aquele assunto e sentaram-se cada um no seu lugar e foi uma maravilha para o resto do dia ... e discutiu-se porquê? estavam nervosos, porquê? por que razão é que estavam, assim? [...]” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“pronto, tentavam gerir sempre mais através do diálogo, não é? ou de tomada de posições que fosse necessário tomar, sei lá ... hum ... agora [...] não vais ao recreio, se for preciso, ou [...] não vais ler a história, ou não vais fazer isto ... pronto, tomando algumas posições mas sempre na base do diálogo. [...] E tomar algumas atitudes que pudessem ter que ser tomadas, algumas posições em relação a determinados alunos, não é? Também faziam às vezes, tentavam com estratégias de registo ou escrevo no quadro a ver se controlo, ou faço uma grelha e registo quem é que teve hum ... para depois dar-lhes a mostrar, mas depois, lá está, isso era uma estratégia para depois vir ao diálogo” [E-Sara-2ºS].</p>
Trabalho de projecto		<p>“Até porque eu, no Estudo do Meio, ainda agora estive a falar, eu vou, já para o ano vou se calhar continuar sem livro! Prefiro que parta de pequenos projectos, que eu para o ano se calhar vou fazer mais a esse nível ... de pequenos projectos, que grupos se tentem reunir e que depois ponham em comum (...) [E-Sara-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Estratégias curriculares		
SUBCATEGORIA: Estratégias relativas à gestão da sala de aula		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Assembleia de turma	<p>“e as reuniões de conselho de turma servem exactamente para isso [...], a uma certa altura uma menina num conselho de turma disse a outro colega que já não podia trabalhar mais com ele, que foi um menino que foi este ano para a turma, portanto, tem problemas de linguagem e dá muitos erros ortográficos e ela ajudou-o, ajudou-o até ficar cansada, [...] e ele começou a chorar e ela disse-lhe, não chores porque eu sou tua amiga na mesma, só acho é que não devo ser eu a continuar a ajudar-te porque eu já não tenho forças agora para te ajudar e acho que há outros meninos aqui dentro da sala que te podem ajudar ... ele mudou de grupo e tem um progresso espectacular [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“normalmente é assim, os miúdos é que gerem, não é, estão três miúdos eleitos e normalmente eles costumam-se eleger de dois em dois meses porque todos eles gostam de fazer parte ... e, depois a agenda de trabalho, normalmente são eles que colocam, eles têm o cartaz das opiniões que é aquela “tareia” toda que eles ... coisas que se vão passando ao longo da semana que não estão cá com queixinhas a ninguém, depois à sexta-feira ou à segunda, conforme às vezes se pode fazer ... e depois há sugestões minhas também ... “então, e área de projecto? andamos sem fazer nada! então não se pode colocar aí? e tal ...” e os estagiários, nós fazemos parte da Assembleia, estamos sentados lá, os três que são presidentes colocam-se lá à frente e nós próprios colocamos ... põe-se o dedo no ar” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“[...] incluindo a tal assembleia de turma que surgia” [E-Sara-2ºS].</p>
Negociação de regras para o bom funcionamento da sala de aula	<p>... e na planificação que eles tinham estava a cidadania ... porque é o respeito, é o trabalho de grupo, as regras ...” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“No início de qualquer trabalho [referindo-se às regras], por exemplo, de grupo eram sempre lembradas ... como é? Às vezes eles [os alunos] até já diziam, “não vale a pena lembrar-nos que a gente já sabe”. Pronto, mas era sempre apanágio deles hum ... hum</p>	<p>Havia porque eles iniciavam muitas vezes, e eles sentiam que quando não o faziam que tinham algumas, algumas dificuldades e que era muito mais fácil quando eles, antes de começarem a aula ... [...]” [E-Sara-2ºS].</p>

	<p>... ter isso em consideração. Isso foi estabelecido, eles não estavam na altura, logo em Setembro, portanto, já foi do ano passado que eles já tiveram com estagiárias o ano passado, portanto, as regras, às vezes até o cartaz desaparece de lá, descola-se da parede, mas eles têm-nas interiorizadas, não é?” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“no início de qualquer trabalho, por exemplo, de grupo eram sempre lembradas [...] era sempre apanágio deles [...]” [E-Joana-1ºS]</p>	
Gestão dos tempos livres		<p>[...] eles continuaram também com aquele trabalho de ter de fazer, de ter a pastinha onde quem acabava o trabalho hum ... podia procurar outras actividades para fazer e desenvolver, isto também para gerir, porque havia, esta turma é muito activa e com alunos muito rápidos na resolução de determinados trabalhos e eles tinham que o gerir. [...] Tinham que arranjar alternativas ou a nível de trabalho que eles podiam procurar para fazer, ler a história, procurar uma história e fazer, se calhar ir para o cantinho, ou até mesmo muitas vezes permitir que eles fizessem outras actividades desde que não perturbassem os outros, não é?” [E-Joana-1ºS]</p> <p>“[...] normalmente eles tentavam apelar sempre um bocado para a cooperação, não era? era os que estavam mais adiantados tentar ajudar os que não estavam tão adiantados ou que tinham mais alguma dificuldade, o que às vezes era um bocadinho difícil de gerir porque nesta fase as crianças são um bocadinho egoístas, um bocadinho egocêntricas e muitas vezes, como é que eu quero dizer, eles às vezes são um bocadinho cruéis uns com os outros ... e lá está, muitas vezes vinham lá está outra vez a cidadania, os valores no diálogo aqui, que muitas vezes era preciso apelar para o respeito, pela diferença daquele colega, pela lentidão daquele colega ou pela dificuldade em perceber determinado assunto daquele colega que às vezes os outros que têm um raciocínio mais rápido não entendem e lá está, continuamos com as diferenças na maneira de gerir isso” [E-Sara-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Gestão curricular na acção		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Processo de gestão/construção participado	<p>“e as reuniões de conselho de turma servem exactamente para isso [...], a uma certa altura uma menina num conselho de turma disse a outro colega que já não podia trabalhar mais com ele, que foi um menino que foi este ano para a turma, portanto, tem problemas de linguagem e dá muitos erros ortográficos e ela ajudou-o, ajudou-o até ficar cansada, [...] e ele começou a chorar e ela disse-lhe, não chores porque eu sou tua amiga na mesma, só acho é que não devo ser eu a continuar a ajudar-te porque eu já não tenho forças agora para te ajudar e acho que há outros meninos aqui dentro da sala que te podem ajudar ... ele mudou de grupo e tem um progresso espectacular [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“Eles perguntavam-me se aquilo dava resultado [ao referir-se à assembleia de turma], logo no início, se aquilo tinha algum valor o facto de eles fazerem aquilo hum ... [...] portanto, eles acham que aquela, por exemplo, com aquela turma, com aquela dinâmica de agora eu faço-te assim a ti ou eu faço-te assado, agora vamos fazer assim ou vamos fazer assado, que lhes pode criar alguns problemas se eles chegarem a uma escola, a um 5º ano, e que isso lhes seja vedado a oportunidade de ... de fazer parte das decisões ...” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“[...] que foram os três que se empenharam nisso e que depois conseguiram integrar os interesses dos alunos no projecto em si [...]” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] por exemplo, quando se foi estudar as formigas foi porque se partiu «e se fossemos estudar um animal? qual deles?» [...] foram os alunos que, que eles fizeram mesmo uma votação, que quiseram «não, queremos sobre as formigas»” [E-Sara-2ºS]</p> <p>“e agora o que vamos fazer daqui? e agora como vamos continuar o trabalho? vamos parar nisto ou vamos andar para outros assuntos? então, o que vamos querer fazer?” não é? [E-Sara-2ºS].</p>
Processo gestão/construção flexível	<p>“[...] e durante todos os dias se falava na planificação para o dia seguinte mas já em termos de rectificar, por exemplo, se alguma matéria tinha ficado, não é ... por dar, pronto, porque não houve tempo, então pensava-se se seria a melhor opção optar por ela no dia seguinte ou à posteriori, ou alterar ...” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] eu falei-lhes numa série de conteúdos que eu achava que eles podiam trabalhar [...] haveria três ou quatro conteúdos que eles poderiam trabalhar ... hum, eles podiam fazer a opção [...] eles depois escolheram, portanto,</p>	<p>“[...] então era assim, programávamos para todos, depois na semana anterior a cada um voltávamos a reunir, até para fazer o balanço, do que estava de anterior e ver onde se pegava e tirar alguma coisa ou acrescentar, pronto, era mais nessa perspectiva” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“procuravam pegar de interesses deles. Tanto é que em Estudo do Meio eles chegavam ao pé de mim «Ó professora isso não é matéria do segundo ano!» Isso não interessa! É a matéria que der! Se eles conseguirem lá chegar, não interessa se é do segundo se é do primeiro” [E-Sara-2ºS].</p>

	<p>houve temas que eles trabalharam, outros que não quiseram trabalhar e trabalharam outros, portanto”</p> <p>“[...] e, depois na prática tiveram que arranjar alternativas para eles, principalmente para os mais adiantados e, também para os outros [...] então, há que fazer trabalho diferente e as perguntas, e as fichas [...] foram alteradas, não eram iguais [...] a uns exigia-se de uma maneira e a outros exigia-se de outra” [E-Joana-1ºS].</p>	
--	---	--

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Imitação		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Selecciona estratégias idênticas às da SC	<p>“eram um pouco ... aquilo que eles tinham estado a ver que eu, no início é um pouco a minha cópia, não é?” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“pouco a pouco, eles acharam que eu, que as minhas estratégias, algumas, não eram as que se coadunavam com as deles e aí foi fantástico quando eles conseguiram romper [...], as estratégias eram eles ... passou a certa altura por eles” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“é assim, no início também começou por estarem um bocadinho depen dentes ... mas só [...] naquela primeira semana, [...] porque embora estivessem estado do outro lado, era o primeiro ano, não é? E portanto, saber como fazer e o que fazer. depois, não! [...] depois foram eles que trouxeram sempre as propostas” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“até porque eu disse mesmo [...] que os alunos naquele momento já estavam um bocado autónomos, os alunos da turma ...” [E-Sara-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Autonomia		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Manifesta o desejo de que seja o aluno futuro professor a tomar a iniciativa		<p>“que eles também já tinham alguma obrigação de propor o que é que se poderia fazer para dar determinada matéria, determinado tema e, portanto, passaram a ser eles a trazer as propostas [...]” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[Comparando o Grupo A com o Grupo B] “Não, foram autónomos mais cedo. Mas eu acho que isso também tem a ver com o crescimento que eles já tinham feito anteriormente e que se calhar os outros na outra situação também já tinham crescido e que isso teria acontecido, porque é como eu continuo a dizer, os que estavam a iniciar, estavam a iniciar, eles também de certeza que a fase deles no outro lado, portanto, eu senti-os mais autónomos, provavelmente a outra colega sentiu os outros mais autónomos do outro lado, não faço ideia, mas julgo que se calhar deve ter acontecido, hum ... apesar de que eles entre eles, entre os dois grupos havia características diferentes ... Os outros mais homens, mais rapazes, com outra postura, aqui havia as meninas, não é? Com ... pronto, de uma forma geral eu acho que o crescimento deve ter sido igual para todos, que eu aqui senti-os logicamente, então já não caí na mesma coisa, ai tens que fazer isto, tens que fazer isto, portanto, com estes não foi preciso, não é? Digam, digam vocês ...” [E-Sara-2ºS].</p>
Aceita a iniciativa do aluno futuro professor	“[...] mesmo em termos de escolha de textos, de material, tudo, sempre ficou tudo a cargo deles ... eu nunca impus ... nunca impus nenhum texto, nem nada ... era tudo ao critério deles, e eles normalmente traziam” [E-Joana-1ºS].	
Estimula a autonomia baseada na liberdade de fazer escolhas	“fazia parte do projecto deles [...] de poderem ou não agarrar-se à planificação que a gente tinha feito na quinta feira [...] eu nunca lhes impus nada ... mas há determinada matéria, os conteúdos que eles estavam obrigados naquele período a dá-los, agora da forma como eles os encaixavam no projecto, de estar dentro da sala e de fazer foi interessante, porque às	

	<p>vezes diziam, «professora, hoje é terça feira e não cumpri mais ou menos aquilo que tínhamos estabelecido» ... e eu disse: «não mas até sexta-feira temos tempo de cumprir» [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] eu falei-lhes numa série de conteúdos que eu achava que eles podiam trabalhar [...] haveria três ou quatro conteúdos que eles poderiam trabalhar ... hum, eles podiam fazer a opção [...] eles depois escolheram, portanto, houve temas que eles trabalharam, outros que não quiseram trabalhar e trabalharam outros, portanto”</p>	
--	--	--

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Reflexão		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Apoia o futuro professor no confronto com problemas reais a necessitarem de ser decodificados para poderem ser resolvidos	<p>“[...] verificou-se um caso, quando a Ana uma vez teve uma atitude mais ... mais incorrecta, entre aspas, não é, com o M., e que houve ali aquela coisa de se respeitar o outro, não é, e não se saber o que se está a passar ...” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“ela ralhou-lhe a ele e [...] não tinha sido ele que tinha proporcionado a situação, não é? E atirou-se a ele porque estava ali no sítio e portanto, não perguntou primeiro o que é que se tinha passado, como é que era ... agiu espontaneamente logo ali ... e o miúdo disse-lhe que não tinha sido e ela mesmo assim insistiu [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] o próprio miúdo sentiu porque não estão habituados, não estavam habituados a isso” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] é que os conflitos, têm que se parar a turma se for preciso ... cidadania é isso, para mim é isso, é que, às vezes um grupo</p>	

	<p>terá que ajudar o outro [...] está-se a dar Língua Portuguesa mas surge um conflito, há um problema para resolver, há um beijo para se dar a um amigo, uma amiga que se zangou com outra, há que parar a aula, e nessa altura [...] eu disse-lhes sempre que conversar com os alunos sobre tudo o que a gente possa conversar nunca é perder tempo, eu acho” E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] só depois ao fim do dia é que tomou consciência junto connosco e com ela própria o que é que se tinha passado com o M. e com o F. e com aquele grupo e nós estivemos a explicar-lhe, situação [...] pronto, ela, ela teve consciência e reflectiu que aquilo não era correcto, não é? [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>[...] aí, por exemplo, nesse caso, ela disse, era um aspecto de, realmente, de respeito, não é, podia-se aproveitar para os conflitos, como é que se resolve um conflito, se é à chapada, se é à pancada, se como é que é ou se é a conversar ... podias aí ter aproveitado para explorar o aspecto da cidadania e ela depois teve consciência depois ao fim da tarde [E-Joana-1ºS].</p> <p>“ aliás, ela depois, na hora do intervalo no dia seguinte, esteve a falar com os intervenientes [...] ela chamou os três à hora do intervalo e esteve a conversar com eles, com o M., com o F. e com o D., que foram os três, hum ... e, e ela diz, eu cresci com eles os três ...portanto, eles deram-me uma lição...” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“a partir dali serviu para os três [...]” [E-Joana-1ºS].</p>	
Promove da reflexão através da observação (abordagem experiencial /ecológica)	<p>“[...] eu acho que eles perceberam que os próprios miúdos tinham isso integrado dentro de eles ... cidadania dentro da sala de aula é todo o momento ... não é [...], portanto, as planificações em relação à cidadania estavam dentro da Língua Portuguesa, como estavam dentro de Estudo do Meio, como estavam na própria Matemática, porque quando três ou quatro meninos na sala têm dificuldade na Matemática e há três ou quatro meninos que saem do seu lugar e se sentam ao lado do que está com dificuldade... portanto, eu penso que passa por aí um pouco, não é [...] fê-los pensar, fê-los pensar que a</p>	

	<p>qualquer momento ... e na planificação que eles tinham estava a cidadania ... porque é o respeito, é o trabalho de grupo, as regras ...” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] e eles próprios [referindo-se aos elementos do grupo] participaram, lembro-me perfeitamente uma vez ... o Pedro, e foi por causa de qualquer coisa que iria acontecer no Natal ... e que ele disse que discordava hum ... e propôs outra solução para a situação e participaram e viram como é que funcionava ... [E-Joana-1ºS].</p>	
<p>Ajuda o futuro professor a reflectir e a consciencializar-se sobre as consequências éticas das suas acções</p>	<p>“ela ralhou-lhe a ele e [...] não tinha sido ele que tinha proporcionado a situação, não é? E atirou-se a ele porque estava ali no sítio e portanto, não perguntou primeiro o que é que se tinha passado, como é que era ... agiu espontaneamente logo ali ... e o miúdo disse-lhe que não tinha sido e ela mesmo assim insistiu [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] o próprio miúdo sentiu porque não estão habituados, não estavam habituados a isso” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] só depois ao fim do dia é que tomou consciência junto connosco e com ela própria o que é que se tinha passado com o M. e com o F. e com aquele grupo e nós estivemos a explicar-lhe, situação [...] pronto, ela, ela teve consciência e reflectiu que aquilo não era correcto, não é? [...]” [E-Joana-1ºS].</p>	
<p>Ajuda o futuro professor a reflectir e a consciencializar-se acerca da sua actuação educativa de modo a ser melhorada</p>	<p>“[...] portanto, no dia seguinte eu tinha a certeza de que aquilo que não foi aprofundado ia ser, porque se não fosse eu estava lá com o olho aberto, que era o que eu dizia, se isso que me está a dizer hoje, os três, não fez, e se eu amanhã estiver a ver, os meus olhos vão começar a piscar, vão estar muito abertos ... portanto, era feita essa avaliação todos, todos os dias” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] eu nunca fui capaz de ... hum ... nunca fui capaz de ser eu a ter a iniciativa de fazer isso. Eu achava, e continuo a achar, que eles têm que sentir, só, só ... se eles não sentirem é</p>	<p>“[...] até porque depois dialogávamos bastante sobre o que tínhamos feito, o que não tínhamos feito ... o que deveríamos ter feito” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“porque no fim da aula havia sempre aqueles pontos, que às vezes a gente não diz que é um quarto de hora acabava por ser às vezes meia hora, [...] pronto, na situação a quente havia sempre muitas situações de diálogo e de conversa sobre o que devia ter sido ou que não devia ter sido” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] aproveitávamos sempre a quente muitos bocadinhos,</p>

	<p>porque não estão sensibilizados, não é? [...] tinha que ser, partir deles. Eles tinham que ser eles a sentir, se ficaram contentes ou não, se acharam que foi suficiente ou não ... era sempre deles. A reflexão tinha que ser... e depois, normalmente, eles tinham sempre o caderno, que era assim, “ó professora espere aí, deixe-me pensar, ora eu de manhã, e tal, sim, realmente aqui e acolá” ... mas partia sempre deles, eu nunca lhes dei nenhuma papa feita, eles, tinham que ser eles [...] partia sempre deles, eu nunca lhes dei nenhuma papa feita, [...]”[E-Joana-1ºS].</p>	<p>depois ... às vezes até já no próprio intervalo já estávamos a, a ver o que é que não tinha corrido tão, tão bem no princípio, não é, mas mais, pronto, no fim, era sempre, havia ali sempre todos os fins de dia um bocadinho ... mas mesmo muitas vezes já estávamos ali ... ai isto ... falhou aqui, falhou ali, ai eu senti, ai hoje não me correu tão bem, ai eu não consegui fazer aquilo, ai estou atrasado hum ... não sei se consigo gerir o tempo [...]” [E-Sara-2ºS].</p> <p>[...] eles tomavam a iniciativa de fazer isso. Portanto eles próprios [...] eu às vezes já nem precisava de dizer nada, já vinham ao encontro dizer, eu não consigo controlar o tempo, eu vou ter dificuldade em acabar e depois muitas vezes discutíamos, então o que é que vamos fazer, na hora? Não é? Nesses bocadinhos às vezes, vou encurtar, não encurto ... muitas vezes discutíamos isso também. Continuo a actividade ... ou será que continuá-la já vai morrer o interesse, já diminui ... e muitas vezes tivemos que discutir isso e chegar à conclusão, não, então vamos parar isto, vamos reformular e pegar no que estava e vamos avançar ... porque já se está a tornar demasiado longo ... mas eles tinham, eles sentiam isso, podiam depois vir negociar comigo algumas situações quando tinham algumas dúvidas” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] eu acho que reflectir, reflectiam todos, que sabiam onde é que eram os pontos fracos deles e os pontos fortes hum ... sabiam onde é que tinham mais dificuldade em pegar e que isso sabiam ... pronto, depois era a questão de gerir ou não gerir e de continuar a ser capaz de ver tudo e de estar atento a todas as situações para poder ver quando é que o interesse diminuía ou quando ele aumentava [...]” [E-Sara-2ºS].</p>
--	--	--

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Experimentação		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Estimula o aprender a fazer, fazendo e pensando	<p>“eles consultaram muita coisa e alguns livros [...] que apontavam assim, se calhar estratégias para fazer isto, para apresentar, como é que se deve dar os sólidos geométricos [...] eu às vezes dizia, «eu não sei, eu sei lá agora como é que vou fazer ...» [resposta que a supervisora dava aos formandos quando a questionavam sobre como abordar determinado conteúdo] «Os sólidos geométricos, para eles ficarem com a noção de que aquilo tem faces ... se calhar construindo, professora!» [diziam os formandos] pronto, e temos lá uma série de sólidos geométricos ... e foram eles que lá chegaram [...] eu acho que eles têm que investir, não podem ter a papa toda feita, não é? [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] às vezes eles diziam assim, «professora está aqui este texto», na véspera, «o que é que acha? Acha que é muito difícil? Acha ...» [...] «é difícil, será que é? a gente vai experimentar, portanto ... aqui esta sala é tudo para experimentar. A certa altura se a gente vê que, que não presta, que não dá, a gente retira para o lado. Há sempre aí outra coisa de recurso. Vocês não se preocupem, há isto e há isto e há isto, está aqui este material, há aqui um livro de histórias e mais um conjunto de isto ou daquilo ...» portanto, mas nada é difícil, tudo é possível dentro da sala de aulas.” [E-Joana-1ºS].</p>	
Estimula um empenhamento autoformativo e uma estratégia pessoal de pesquisa	<p>“eles consultaram muita coisa e alguns livros [...] que apontavam assim, se calhar estratégias para fazer isto, para apresentar, como é que se deve dar os sólidos geométricos [...] eu às vezes dizia, «eu não sei, eu sei lá agora como é que vou fazer ...» [resposta que a supervisora dava aos formandos quando a questionavam sobre como abordar determinado conteúdo] «Os sólidos geométricos, para eles ficarem com a noção de que aquilo tem faces ... se calhar construindo, professora!» [diziam os formandos] pronto, e temos lá uma série de sólidos geométricos ... e foram eles que lá chegaram [...] eu acho que eles têm que investir, não podem ter a papa toda feita, não é? [...]” [E-Joana-1ºS].</p>	

	“são muito atentos àquilo que eu digo que às vezes eu dou-lhes assim um cheirinho e eles, eles vão buscar, porque eu acho que eles têm que investir, não podem ter a papa toda feita, não é? E portanto ... hum ... acho que eles procuraram [...] [E-Joana-1ºS].	
Atribui ao futuro professor um papel activo na construção do seu conhecimento	“eles consultaram muita coisa e alguns livros [...] que apontavam assim, se calhar estratégias para fazer isto, para apresentar, como é que se deve dar os sólidos geométricos [...] eu às vezes dizia, «eu não sei, eu sei lá agora como é que vou fazer ...» [resposta que a supervisora dava aos formandos quando a questionavam sobre como abordar determinado conteúdo] «Os sólidos geométricos, para eles ficarem com a noção de que aquilo tem faces ... se calhar construindo, professora!» [diziam os formandos] pronto, e temos lá uma série de sólidos geométricos ... e foram eles que lá chegaram [...] eu acho que eles têm que investir, não podem ter a papa toda feita, não é? [...] [E-Joana-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Resolução de problemas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Incentiva a procura de soluções para os problemas	“eles consultaram muita coisa e alguns livros [...] que apontavam assim, se calhar estratégias para fazer isto, para apresentar, como é que se deve dar os sólidos geométricos [...] eu às vezes dizia, «eu não sei, eu sei lá agora como é que vou fazer ...» [resposta que a supervisora dava aos formandos quando a questionavam sobre como abordar determinado conteúdo] «Os sólidos geométricos, para eles ficarem com a noção de que aquilo tem faces ... se calhar construindo, professora!» [diziam os formandos] pronto, e temos lá uma série de sólidos geométricos ... e foram eles que lá chegaram [...] eu acho que eles têm que investir, não podem ter a papa toda feita, não é? [...] [E-Joana-1ºS].	“que eles também já tinham alguma obrigação de propor o que é que se poderia fazer para dar determinada matéria, determinado tema e, portanto, passaram a ser eles a trazer as propostas [...]” [E-Sara-2ºS].
Está atento à riqueza que pode emergir da consciência	“[...] só depois ao fim do dia é que tomou consciência junto connosco e com ela própria o que é que se tinha passado com o	

de se terem cometido erros	<p>M. e com o F. e com aquele grupo e nós estivemos a explicar-lhe, situação [...] pronto, ela, ela teve consciência e reflectiu que aquilo não era correcto, não é? [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>[...] aí, por exemplo, nesse caso, ela disse, era um aspecto de, realmente, de respeito, não é, podia-se aproveitar para os conflitos, como é que se resolve um conflito, se é à chapada, se é à pancada, se como é que é ou se é a conversar ... podias aí ter aproveitado para explorar o aspecto da cidadania e ela depois teve consciência depois ao fim da tarde [E-Joana-1ºS].</p> <p>“ aliás, ela depois, na hora do intervalo no dia seguinte, estive a falar com os intervenientes [...] ela chamou os três à hora do intervalo e estive a conversar com eles, com o M., com o F. e com o D., que foram os três, hum ... e, e ela diz, eu cresci com eles os três ...portanto, eles deram-me uma lição...” [E-Joana-1ºS].</p>	
Intervém na fase interactiva, quando necessário para ajudar a gerir situações de conflito		“era necessário fazer com que a turma acalmasse muitas vezes porque ela não conseguia” [E-Sara-2ºS]
Intervém na fase interactiva, quando necessário para ajudar a clarificar um conteúdo aos alunos	<p>“[...] muitas vezes quando eu fiz algumas intervenções com eles a trabalhar foi no sentido de clarificar quer os alunos que não estavam a perceber, quer o próprio estagiário que está no momento, no momento perdido [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] porque eles perdem-se, porque ouvem um comentário dali, outro comentário dali ... às vezes é preciso alguns anos de experiência para a gente saber ... que a certa altura a gente tem que parar tudo e dizer parou e agora temos que explicar a toda a gente” [E-Joana-1ºS].</p>	

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Colaboração		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Promove no futuro professor a capacidade de pensar em conjunto e de trabalhar com os outros elementos do seu grupo	“[...] eles ficaram a discutir, porque tinha implicações na semana seguinte do outro [...] e, portanto, houve ali um conflito entre eles os três ... hum ... e eu na altura, andava por lá e lancei uma pista ... e eles ficaram assim a olhar para trás ... porque era a solução, não havia outra [...] portanto eles, depois de pegar no papel, estruturarem aquilo que eles estavam a falar, acabaram por verificar hum ... duas ou três palavras que eu disse ... que resolveu o problema” [E-Joana-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Apoio pedagógico-didático		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Apoia o futuro professor do ponto de vista pedagógico didático	“[...] e durante todos os dias se falava na planificação para o dia seguinte mas já em termos de rectificar, por exemplo, se alguma matéria tinha ficado, não é ... por dar, pronto, porque não houve tempo, então pensava-se se seria a melhor opção optar por ela no dia seguinte ou à posteriori, ou alterar [...]” [E-Joana-1ºS].	“[...] tínhamos também o dia onde normalmente definíamos nesse dia o que é que ... [...] era também um dos dias a meio da semana em que fazíamos também esse trabalho. Normalmente programávamos sempre para a frente, não é? Para a semana seguinte [...] até porque houve alturas que coincidiu com alguns períodos de interrupção de férias, [...] e para eles terem tempo de se prepararem nessas alturas, principalmente quando foi logo no início, depois de passar o período de observação, para eles terem algum tempo a mais ... e como coincidiu [com período de férias do Carnaval], [...] estivemos aqui uma tarde, em que preparámos, já quase para os três, embora sabendo que alguns teriam que esperar um pouco que o colega que estava a iniciar terminasse para fazer os reajustes, mas programámos sempre um bocado a médio prazo ... porque achámos que nesta fase já era possível fazer mais isso, a questão era só ver o que é que o colega anterior tinha conseguido fazer ou não e depois reajustar de acordo com isso. Então era assim,

		<p>programávamos para todos, depois na semana anterior a cada um voltávamos a reunir, até para fazer o balanço, do que estava de anterior e ver onde se pegava e tirar alguma coisa ou acrescentar, pronto, era mais nessa perspectiva” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] então era assim, programávamos para todos, depois na semana anterior a cada um voltávamos a reunir, até para fazer o balanço, do que estava de anterior e ver onde se pegava e tirar alguma coisa ou acrescentar, pronto, era mais nessa perspectiva” [E-Sara-2ºS].</p>
--	--	--

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Suporte emocional		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Reforçando positivamente, dando incentivo	“[...] era dado o incentivo, quando havia a lágrima no canto do olho [...]” [E-Joana-1ºS]	

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Directividade		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
Dá orientações precisas e estabelece condições que limitam as atitudes do aluno futuro professor	<p>“de resto, as questões todas prenderam-se com a disciplina, e na gestão do tempo hum ... o conhecimento dos alunos, [...], quem é que têm que ajudar, [...] que trabalhos diferentes é que se têm que trazer [...] pronto, estes assuntos ... [...] eu levava, aquilo estruturado e eles tiraram logo o papel para registar tudo” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“porque eu disse, uma coisa é dar aulas um dia, uma hora, uma disciplina [...] e portanto, há que dar no duro agora ... a turma é vossa, eu quero sair, eu quero estar descansada [...] e portanto, houve determinados parâmetros ali que nós</p>	

	<p>estivemos lá, desde a uma e pouco [...] [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] portanto, no dia seguinte eu tinha a certeza de que aquilo que não foi aprofundado ia ser, porque se não fosse eu estava lá com o olho aberto, que era o que eu dizia, se isso que me está a dizer hoje, os três, não fez, e se eu amanhã estiver a ver, os meus olhos vão começar a piscar, vão estar muito abertos ... portanto, era feita essa avaliação todos, todos os dias” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“quando eles lá não iam, [...] quando eles, depois de dizer isto, isto e isto e depois aquele erro ortográfico que estava no quadro e não me falaram dele? ... eu disse, vocês pensam que eu sou cega ou quê? Eu não sou cega, eu vi ... então era daqueles que eles queriam ocultar, não é? [...] [E-Joana-1ºS].</p>	
--	---	--

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS		
FORMANDOS DO GRIPO A	Proposições ou afirmações dos participantes	
	JOANA	SARA
ANA	<p>“[...] enquanto, por exemplo, o Pedro diz, «ó professora era giro fazer assim ou fazer assado» [...] e a Ana é exactamente idêntico [...], a Rita era mais ouvinte [...] a Rita sempre foi a que menos participou em termos de ... ouvia mais, [...] porque ela era muito observadora, escrevia tudo o que se passava e o que não se passava ... hum ... registava tudo, mas era sempre no fim que falava [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] eu acho que foi sempre mais a Ana ... pronto, eu digo sinceramente ... eu acho ... preocupava-se mais com essas questões ... embora os outros falassem” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“pelo historial familiar, pelo sacrifício que devem estar a fazer os três [...] em termos de afastamento familiar,</p>	<p>“[...] também não era igual ... pronto, havia, eu acho que continuamos com a Ana que era mais preocupada com essas questões e começava as aulas normalmente com essa preocupação ...” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“sabe que a Ana tinha sempre mais aquela presença [...] alguma característica específica dela, dela que eu não sei, na maneira de estar ... numa determinada calma, numa determinada firmeza [...] ela era assim, não levantava o tom de voz ... e, e depois era assim, era capaz de abarcar tudo [...] nada lhe escapava e era capaz de dizer assim, pronto, há ali um foco problemático, então eu paro e vou tentar resolver, mas resolver com uma determinada calma, uma determinada postura, um determinado tom de voz que fazia com que aquilo</p>

	<p>porque não é fácil estar-se longe da família, não é, penso eu ...[...] eles também têm os três, penso eu, uma vivência familiar que também ajuda um pouco, o Pedro tem dez irmãos, oito ou nove irmãos [...] a Rita também tem oito, portanto [...] eu penso que eles os três hum ... pelas vivências anteriores, pelo ambiente familiar que eles próprios devem ter tido ... que mais do que ninguém saberão os aspectos da cidadania, da tolerância, da, da, da solidariedade, da liberdade, da expressão” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>acabasse mesmo. pronto, os outros, às vezes, não conseguiam esse ... esse feedback tão estável” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] a Ana sabia muito bem ver isso, meter actividades, mesmo que não estivessem na planificação, não é, porque muitas vezes não estavam ... algumas vezes não estavam ... punha-os a cantar uma cantiga, depois retomava o assunto ou mudava de assunto [...] e aproveitava assim para fazer as quebras [...]” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“também eu tenho, acredito que ... uns mais velhos, uns já com uma maturidade, com experiência de vida, tudo o que terá um bocado influência aí e que são características pessoais que se calhar só com o tempo se adquirem e se ganham” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] todos tiveram essa preocupação de a dar, depois como gerir logicamente não foi muito difícil porque tinham aqui algum apoio [E-Sara-2ºS].</p> <p>[...] Por exemplo, eu senti que a B. que era a menina que tinha um bocadinho mais de dificuldades, se fosse só um a estar na turma, imaginando que eles não tinham os outros para apoiar, não é? [...] Que era só o Pedro, ou só a Rita, ou só a Ana ... que alguns deles tinham alguma dificuldade em dizer assim “eu tenho tempo para estar ali um bocadinho” ... [E-Sara-2ºS].</p>
PEDRO	<p>“[...] enquanto, por exemplo, o Pedro diz, «ó professora era giro fazer assim ou fazer assado» [...] e a Ana é exactamente idêntico [...], a Rita era mais ouvinte [...] a Rita sempre foi a que menos participou em termos de ... ouvia mais, [...] porque ela era muito observadora, escrevia tudo o que se passava e o que não se passava ... hum ... registava tudo, mas era sempre no fim que falava [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“[...] uma vez aconteceu com o Pedro que ele perdeu mesmo a cabeça, [...] ele sentou-se no estrado e disse [...] vamos ter todos que nos sentar aqui ao pé de mim ... algo se está a passar, [...] e discutiu-se ali aquele assunto e sentaram-se cada um no seu lugar e foi uma maravilha para o resto do dia ... e</p>	<p>“[...] [as estratégias] foram bastante interessantes e apelativas para as crianças que estiveram muito envolvidas no trabalho [...] e que eram com imaginação, quanto a mim, com criatividade apresentadas de uma forma muito lúdica ... que foi importante e porque cativava imenso, imenso as crianças foi, eu acho que foi dessa forma que o Pedro também deu aquela volta maior de envolver os alunos [...] e de pegar nas situações” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“[...] também não era igual ... outra vez num grau um bocadinho decrescente o Pedro começou a sentir necessidade disso e, por vezes, tentava fazer, [...]” [E-Sara-2ºS].</p>

	<p>discutiu-se porquê? estavam nervosos, porquê? por que razão é que estavam, assim? [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“pelo historial familiar, pelo sacrifício que devem estar a fazer os três [...] em termos de afastamento familiar, porque não é fácil estar-se longe da família, não é, penso eu [...] eles também têm os três, penso eu, uma vivência familiar que também ajuda um pouco, o Pedro tem dez irmãos, oito ou nove irmãos [...] a Rita também tem oito, portanto [...] eu penso que eles os três hum ... pelas vivências anteriores, pelo ambiente familiar que eles próprios devem ter tido ... que mais do que ninguém saberão os aspectos da cidadania, da tolerância, da, da, da solidariedade, da liberdade, da expressão” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“o Pedro, no início estava muito agitado. só quando ele depois conseguiu repor a calma, parar, pensar é que começou a gerir melhor” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“também eu tenho, acredito que ... uns mais velhos, uns já com uma maturidade, com experiência de vida, tudo o que terá um bocado influência aí e que são características pessoais que se calhar só com o tempo se adquirem e se ganham” [E-Sara-2ºS].</p>
RITA	<p>“[...] enquanto, por exemplo, o Pedro diz, «ó professora era giro fazer assim ou fazer assado» [...] e a Ana é exactamente idêntico [...], a Rita era mais ouvinte [...] a Rita sempre foi a que menos participou em termos de ... ouvia mais, [...] porque ela era muito observadora, escrevia tudo o que se passava e o que não se passava ... hum ... registava tudo, mas era sempre no fim que falava [...]” [E-Joana-1ºS].</p> <p>“pelo historial familiar, pelo sacrifício que devem estar a fazer os três [...] em termos de afastamento familiar, porque não é fácil estar-se longe da família, não é, penso eu [...] eles também têm os três, penso eu, uma vivência familiar que também ajuda um pouco, o Pedro tem dez irmãos, oito ou nove irmãos [...] a Rita também tem oito, portanto [...] eu penso que eles os três hum ... pelas vivências anteriores, pelo ambiente familiar que eles próprios devem ter tido ... que mais do que ninguém saberão os aspectos da cidadania, da tolerância, da, da, da solidariedade, da liberdade, da expressão” [E-Joana-1ºS].</p>	<p>“[...] a Rita nem sempre conseguia gerir isso. Estava presente [referindo-se à preocupação], mas nem sempre tinham ... ao nível da prática, isso por vezes escapava e tanto é que depois reconheciam: “eu devia ter feito primeiro isto! Se eu tivesse feito isto, se eu tivesse dialogado” ... porque eu, chegou-se depois a quente a muitas situações “eu devia ter dialogado primeiro com eles, negociado se calhar com eles determinadas situações” ... “Se eu tivesse feito ... eu se calhar tinha conseguido outro percurso” [E-Sara-2ºS]</p> <p>“mais menina [...] com alguma dificuldade, às vezes até, em manifestar o que sente, o que pensa. E portanto, isso que se reflecte [...] na prática [...] e na postura na sala de aula” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“tinha a ver, quanto a mim, com características pessoais de alguma timidez e depois com alguma insegurança e, lá está, alguma incapacidade em gerir as coisas no momento certo, mas que tinha, para mim prendia-se muito ... em dar a resposta no momento certo, no momento certo ... e que se prendia muito com essa timidez, esse faço ou não faço, ajo, não ajo, como é que eu vou fazer? ... Pronto, alguma insegurança que não estava, pronto, não se mostrava ali a pessoa tão segura do que é que, das atitudes a tomar [...] e isso parecendo que não as crianças apanham [...]”[E-Sara-2ºS].</p>

		<p>“eu acho que a Rita teve também alguma dificuldade ... em tornar as coisas mais apelativas ... foi sempre mais, um bocadinho mais apagada [...] não transmitia tanta energia nas situações [...] era a maneira como se calhar ela estava [...]e como tinha mais dificuldade parece que as coisas morriam mais, parece que a postura dela era uma postura mais ... hum ... como dizer ... sem tanta garra [...] porque não era que ela não planificasse, que ela não estruturasse as coisas como os outros, não as trouxesse pensadas ... [...] que também não fossem as estratégias criativas que ela trazia! era a maneira depois, de as, de as pôr em prática” [E-Sara-2ºS].</p> <p>“eu acho que os outros dois conseguiam mais fazer isso ...”[E-Sara-2ºS].</p> <p>“era necessário fazer com que a turma acalmasse muitas vezes porque ela não conseguia” [E-Sara-2ºS]</p>
--	--	--

TRATAMENTO DAS ENTREVISTAS RELATIVAS AO GRUPO B – SUPERVISORAS COOPERANTES

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente socializadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Desenvolvimento / conhecimento / consciencialização dos direitos e deveres, de valores e de regras e saberes necessários à vida em sociedade		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Conceito		
SUBCATEGORIA: vertente transformadora		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Implicação pessoal na transformação da sociedade		
Processo de aprendizagem ao longo da vida.		
Prática/participação activa.		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares estratégicas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Promoção da EC a partir de decisões curriculares intencionais	<p>“[...] até porque temos o dia da sexta-feira que é da Assembleia de Turma onde se aproveita para focar mais expressivamente [...]”[E-Sara-1ºS].”</p> <p>“Agora, eles planificavam sim para a sem... para o dia, naquele dia em específico [Assembleia de turma] e tinham que trazer a planificação com os objectivos que pretendiam alcançar, etc. com aquela reunião que se fazia, não é? [E-Sara-1ºS].”</p>	<p>“acabávamos por ter às vezes o T. dentro da sala de aula ... o L. que era um ciganinho ... e portanto eles próprios tinham que gerir isso também, não é? E portanto ... hum ... eu penso que na planificação eles também tinham em conta esses dois miúdos ... hum ... penso que era por aí” [E-Joana-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Planificação curricular específica da área		
SUBCATEGORIA: Decisões curriculares espontâneas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Promoção da EC a partir de situações emergentes da própria prática	<p>“[...] embora todos os dias sejam, isso esteja presente, não é, porque é o problema de que ... hum ... não se pode julgar, julgo eu, na minha opinião pessoal, ... hum ... que a cidadania é só um momento, é só uma disciplina, por que há muitos momentos em que ela tem que ser aplicada e onde se tem que fazer referência a ela [...]”[E-Sara-1ºS].”</p> <p>“a nível da planificação, por vezes ... não foram assim muitas as vezes que os chamei à atenção, pronto, porque aquilo surgia de momento e nem sempre também estive preocupada em ver se eles estavam a fazer na planificação daquela actividade algum aspecto relacionado com a cidadania, não é?” [E-Sara-1ºS].</p>	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem ecológica		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Promoção da EC a partir das vivências dos alunos e de outros contextos para além da escola (comunidade envolvente, família ...)		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular disciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Implementação da EC através de um momento específico (como é o caso da assembleia de turma) ou de uma área curricular própria com conteúdos específicos	“[...] embora a trabalhássemos também como uma disciplina, como uma área.”[E-Sara-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transdisciplinar		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Implementação da EC através de conteúdos e temas abordados no contexto das diferentes áreas curriculares.		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Implementação curricular da área		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular transcurricular		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Implementação da EC através do clima/ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola (currículo oculto).		

MACRO-CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
CATEGORIA: Reflexão sobre as práticas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Reflexão sobre estratégias curriculares facilitadoras do desenvolvimento de competências de cidadania		“Sim. Por que é que fez assim, professora? Estava a dar a aula e interrompeu ... e saltou ... e esteve lhe a dar ... quase que uma ... a gente chamava-lhe uma lição de moral mas em que eles participaram ... hum ... eu às vezes perco um pouco de tempo disso, para relembrar as regras, para relembrar o, o, o trabalho, a amizade, a cumplicidade uns dos outros ... para que o trabalho progrida [E-Joana-2ºS].
Reflexão sobre a necessidade de contemplar as diferenças individuais como forma de promover igualdade de oportunidades		
Reflexão sobre os efeitos sociais, éticos e académicos da sua acção nos alunos		“eles diziam, ó professora e se a gente dá conceitos errados, [...] qual é o problema para depois desbloquear essa situação, não é? [...] às vezes discutíamos isso, qual era o, o ... o impacto que um dado dito várias vezes errado, vamos supor numa sala de aulas sozinho um professor dá uma noção errada o que é que isso depois pode provocar num aluno, não é?” [E-Joana-2ºS].

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Planificação curricular genérica		
SUBCATEGORIA: Abordagem curricular ao nível da planificação		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Abordagem integrada (multi e /ou interdisciplinar)		“[...] e depois aproveitaram o facto da maneira como eles fizeram a exploração das línguas para depois poder dar a matemática ... hum ... e as outras áreas curriculares” [E-Joana-2ºS].
Abordagem disciplinar	“[...] normalmente estavam um bocadinho mais presos a essa situação [...] de partir de cada área em si e o e o que é que vou fazer nesta área?” [E-Sara-1ºS]. “[...] também dava-lhes as dicas de que devia haver uma certa coerência” [E-Sara-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Estratégias curriculares		
SUBCATEGORIA: Estratégias centradas no aluno		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Trabalho em pequeno grupo		
Diálogo interactivo entre professor e alunos para a gestão de conflitos	“[...] nós tivemos um aluno que ocasionou muitas situações até comigo, que eles tiveram que presenciar na fase de observação em que eu tive que fazer algumas intervenções porque, de irreverência, de ... tão pequenino mas já ter assim alguma maldade implícita e de querer destabilizar ... e, portanto, eles também tiveram que me observar um pouco como é que eu geria essas situações e eles também tiveram que se confrontar com esse aluno e nem sempre era fácil e conseguiam” [E-Sara-1ºS]. “também tiveram que se confrontar com esse aluno e nem sempre era fácil e conseguiam ...” [E-Sara-1ºS]. “[...] diálogo, chamando a atenção, de ver que não era [...] forma	“quando ... quando tinham que, pronto, está a ver, um grupo que estava em conflito uns com os outros, normalmente eles tinham o cuidado às vezes até de parar a aula toda de todos os grupos para irem resolver aquele problema, mesmo fora dos Conselhos de, dos Conselhos de Turma. [...] e depois explorando as ideias de todos. Todos davam opinião e votavam às vezes até na situação o que é que ... então vocês, uns são contra outros são a favor ... hum ... eu faço isso muito, às vezes ... na observação eles devem ter ...pronto tinham isso porque na altura, não é, há períodos ...” [E-Joana-2ºS].

	de falar com o adulto, forma de perguntar alguma coisa [...] de conversar com eles, de ver qual era a situação que estava correcta, qual era a que não estava correcta [...] ” [E-Sara-1ºS].	
Trabalho de projecto		

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Estratégias curriculares		
SUBCATEGORIA: Estratégias relativas à gestão da sala de aula		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Assembleia de turma	“É assim, como eles são muito pequeninos, eu, eu primeiro expliquei-lhes que quand... para eles se irem habitu... para os pequenino se irem habituando, porque isto depois passa a vir sempre ... os moderadores eram os alunos, o professor estava como um apoio de retaguarda ... hum ... lançava, se calhar, o tema proposto e depois havia dois alunos que estavam de frente para os outros e que serviam de moderadores da reunião e é que diziam agora quem é que fala, falas tu e tinham, e agora tens que pôr o dedo no ar ... hum ... e o professor ficava um bocadinho mais nesses momentos de trás. Portanto, lançava a situação ... e depois ... geria só quando era necessário. Pronto, normalmente procurava-se que fosse assim” [E-Sara-1ºS].	
Negociação de regras para o bom funcionamento da sala de aula	“eu acho que os três que nisso que estavam bem, tentavam que os alunos cumprissem as regras estabelecidas [...] acho que todos eles trabalharam em prol dos alunos entenderem as regras da sala de aulas, de os ouvirem [...]” [E-Sara-1ºS].	
Gestão dos tempos livres	“[...] eles próprios criaram fichas alternativas [...] que eles chamavam-lhes as fichas [...] de ocupação do tempo livre e eles [referindo-se aos alunos] até gostavam e até fizeram uma tabela onde iam registar ... eu já fiz tantas, eu fiz esta, eu fiz aquela, portanto eles até se preocuparam com o organizar essa situação porque isso criava a tal indisciplina que muitas vezes eles falavam então arranjaram uma estratégia [...] começaram a fazer fichas e, portanto, um tipo de um ficheiro e actividades para os alunos que fossem mais rápidos [...]” [E-Sara-1ºS].	

	<p>“foram os três que apresentaram, portanto, não sei de quem é que saiu. quer dizer, eu sei um pouco de quem saiu, porque é assim, numa situação de emergência o Nuno é que actuou assim ... agora, eu não sei se depois a ideia de fazer as fichas de quem surgiu [...]” [E-Sara-1ºS].</p>	
--	--	--

MACRO-CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES / REPRESENTAÇÕES DE CURRÍCULO		
CATEGORIA: Gestão curricular na acção		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Processo de gestão/construção participado	<p>“[...] houve alturas em que os alunos escolheram temas para serem tratados, como por exemplo, [...] as regras de segurança a nível de trânsito foram propostas pelos alunos, [...] saber como os bebés nasciam [...] por vezes havia temas que eram os alunos que de uma reunião para a outra, de uma aula para a outra, propunham [...]” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“Eles, por vezes, perderam algumas oportunidades de trabalhar determinadas coisas, por estarem determinado, demasiado presos à planificação ... que era o que eu lhes dizia, está planificado, mas surgiu ... até podemos abandonar ...[E-Sara-1ºS].</p>	<p>“eu acho que sim, porque, a partir, eles explicaram aos miúdos mais ou menos aquilo que, portanto, depois de a gente ter ver os conteúdos, eles puseram isso aos miúdos e fizeram assim, nós gostávamos de fazer isto e isto com você e vocês agora dão pista para fazer e normalmente os miúdos ... hum ... sugeriam dos grupos ... olha vamos propor isto, e eles aceitaram muito bem quer no projecto das línguas, quer no projecto dos fantoches ... hum ... eles integravam perfeitamente as ideias dos miúdos, as histórias ... Na aula normalmente ... às vezes na assembleia de turma ... [E-Joana-2ºS].</p>
Processo gestão/construção flexível	<p>“era o que eu lhes dizia, está planificado, mas surgiu ... até podemos abandonar [...]” [E-Sara-1ºS].</p>	

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Imitação		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Selecciona estratégias idênticas às da SC	“[...] eles estavam , [...] um bocadinho dependentes ... de ... portanto, eu dava umas dicas e depois ficava à espera que eles me apresentassem outras coisas ... e eles, e isso foi isso que eu achei, muito presos às dicas, e sem quererem atirar-se muito, para serem eles a dar ...” [E-Sara-1ºS].	

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Autonomia		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Manifesta o desejo de que seja o aluno futuro professor a tomar a iniciativa	<p>“[...] eles estavam, [...] um bocadinho dependentes ... de ... portanto, eu dava umas dicas e depois ficava à espera que eles apresentassem outras coisas ... e eles, e isso foi isso que eu achei, muito presos às dicas, e sem quererem atirar-se muito, para serem eles a dar ...” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“ eu tentava sempre que eles me trouxessem as novidades, ficava à espera [...] pronto, às vezes ficava assim um bocadinho hum [...] desiludida porque achava que eles tinham potencialidade para mais [...] acabava por, por vezes ter que ... que dizer, olha e se ... fizéssemos isto? Mas quer dizer, achei que tive que fazer muitas vezes isso [...] eu achei que lhes faltou o salto e dizer assim: eu sou autónomo, eu faço. Eles tinham medo, para mim era medo de assumir [...] em que eles podiam ser autónomos, embora a turma fosse minha, eles estavam sempre ... mas a turma ... mas tu faz, és tu que estás a trabalhar [...] eu acho que era um bocado isso ... medo de que a estratégia que eles escolheram, eles, não resultasse e eles tinham medo de prejudicar a turma, isso eles disseram ...porque como eles achavam que eram um pouco inexperientes</p>	

	<p>que ... que podiam prejudicar. Mas eu disse, não, se estás aqui é porque depois isso se pode consertar ... assumam ...mas eles continuaram, continuavam a ter, pronto, aquele receio de se lançar [E-Sara-1ºS].</p> <p>“era o primeiro semestre, e que as coisas aí são um bocadinho mais complicadas [...] e como é um primeiro ano [os formandos] assustam-se mais” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“[...] eu estou convencida que se fosse um ano mais avançado é mais fácil gerir esse imprevisto porque o aluno já tem outra posição em que, pronto, eles acham que há outra flexibilidade e que ali que eles ainda não sabem ler, não sabem escrever, não sabem contar e como é que eu vou fazer?” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“Pronto, quando eram propostas válidas, que eu achava que sim, normalmente aceitava. Como eles me dizerem, ai, eu tenho um texto, uma história [...] posso aproveitar? E eu disse por que não? Se em vez de ires a um livro tens a história ... fazes ... depois ... hum ... ele pediu ajuda para a ilustração ... por que não o outro ajudar, não é? Portanto, eu aceitava as propostas todas! Eu gostava era que tivessem vindo mais!” [E-Sara-1ºS].</p>	
Aceita a iniciativa do aluno futuro professor		<p>“Normalmente concordava ou discordava dependendo às vezes de uma área que estava mais prejudicada em detrimento de outras, que era mais super valorizada ... Portanto, às vezes refle... acabávamos por alterar algumas coisas, mas normalmente era ... as propostas eram bem aceites por mim porque normalmente eles tinham esse cuidado” [E-Joana-2ºS].</p>
Estimula a autonomia baseada na liberdade de fazer escolhas		<p>“era mais ou menos à quinta, entre a quinta e a sexta-feira que eles me propunham algumas coisas. [...] à quinta-feira tirávamos umas ideias gerais, no que é que nós havíamos de avançar na semana seguinte ... e depois eles reflectiam sobre aquilo e ficavam várias propostas em aberto, não é? ... na sexta ... «ó professora, pensei assim, assim, assim», normalmente levavam a lápis, «eu pensei assim, fazer assim»</p>

		<p>...” [E-Joana-2ºS].</p> <p>“a certa altura, por exemplo, deixei de planificar... vocês agora é que sabem, sabem os conteúdos que têm que dar, sabem as matérias que têm que dar, têm o vosso seminário, vocês agora é que me têm que dizer assim: «ó professora, olhe para a semana era importante trabalhar isto aquilo» rapidamente, eles traziam a planificação ... deram o salto sem eu ter a preocupação de dizer, olhe falta isto, falta aquilo, não, eles próprios traziam [...]” [E-Joana-2ºS].</p>
--	--	--

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Reflexão		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Apoia o futuro professor no confronto com problemas reais a necessitarem de ser decodificados para poderem ser resolvidos		
Promove da reflexão através da observação (abordagem experiencial /ecológica)		<p>“eu penso que os estagiários observaram isso quando estavam a observar, é que eu não tenho problemas nenhuns de um momento para o outro parar a aula e agora vamos discutir isto e por que é assim e por que é assado. Penso que depois rende mais o trabalho ... e eles fizeram um pouco à minha semelhança também, quando se viam aflitos, mesmo no, no barulho, ou na, na discussão dos miúdos, por que é que vocês estão a discutir?” [E-Joana-2ºS].</p> <p>“Eu acho que isso eles aprenderam vendo ... ai, não és preciso aqui, eu estou cá, dizia a T. ... eu explico isto à R. ... portanto eles, eu acho que eles aprenderam ... hum ... vendo os próprios miúdos ... Como eles já se geriam ... pronto ... e eles ficaram admirados ...” [E-Joana-2ºS].</p>

Ajuda o futuro professor a reflectir e a consciencializar-se sobre as consequências éticas das suas acções		
Ajuda o futuro professor a reflectir e a consciencializar-se acerca da sua actuação educativa de modo a ser melhorada	<p>“[...] tínhamos que vir sempre fazer uma interligação com o que se tinha feito na semana anterior para depois se programar para a semana seguinte, portanto, havia sempre duas componentes, primeiro, fazer uma crítica construtiva e uma reflexão sobre o que estava feito e depois então fazer a planificação para a semana seguinte” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“embora nem sempre tivessem a postura mais correcta, ou não tivessem tomado a postura mais correcta ... eles depois eram capazes de reflectir e de descobrir isso e tinham consciência ... Muitas das vezes, uma grande maioria das vezes foram, foram eles que chegaram lá. Eles tinham consciência de quando a atitude deles não tinha sido, ou a postura, não tinha sido a melhor ... não quer dizer que não houvesse uma situação mais técnica às vezes em que eles lá não tivessem conseguido chegar e que eu tivesse que chamar eu a atenção, mas, numa grande maioria das situações, hum ... eles tinham consciência.” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“Dependia, isso era diverso, dependia da situação. Algumas vezes começava eu ... olha, estás a ver aquele aspecto? Foi preciso, focaste isto, falaste nisso, hum ... depois perguntava, o que é que tu achaste? Outras vezes eu dizia, olha não esteve tão bem, mas podia ser, pronto, era eu que dava a opinião. Em todo o caso, eu pedia sempre o que é que eles achavam também. Agora se eram eles primeiro ou se era eu depois ... hum ... isso dependia da situação ... umas vezes começava por eles, eles a dizerem ... Então o que é tu achaste? Correu-te bem? E ele, ai acho que não me correu, achei que me correu mal [...]”[E-Sara-1ºS].</p>	<p>“logo ali a quente nós dizíamos, atenção que é preciso estudar isto porque amanhã não se pode falar da maneira que se falou hoje, [...] quer dizer, era assim que se fazia para se superar todos os problemas ... eu penso que tem que ser mesmo na altura, não deixar arrastar, porque senão depois eles perdem-se [...] e, portanto, chegava-se à conclusão que não estava bem e no dia seguinte mudava-se a estratégia, de caminho” [E-Joana-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Experimentação		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Estimula o aprender a fazer, fazendo e pensando		
Estimula um empenhamento autoformativo e uma estratégia pessoal de pesquisa		
Atribui ao futuro professor um papel activo na construção do seu conhecimento		

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Resolução de problemas		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Incentiva a procura de soluções para os problemas		
Está atento à riqueza que pode emergir da consciência de se terem cometido erros		
Intervém na fase interactiva, quando necessário para ajudar a gerir situações de conflito	“eram mais para acalmar por vezes a turma ... portanto, na situação de haver muito barulho e de todos estarem a falar ao mesmo tempo sem às vezes esperarem, que eles nem sempre conseguiam fazê-los entender porque, sabe, como são muito impulsivos ... [...] e aí eles também tinham algum receio de dizer assim, não, eu tenho que assumir a liderança por vezes, não é, e de dizer «tenham calma!» [...] em algumas situações faltou em todos [ao referir-se à firmeza]” [E-Sara-1ºS].	

Intervém na fase interactiva, quando necessário para ajudar a clarificar um conteúdo aos alunos		
---	--	--

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Colaboração		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Promove no futuro professor a capacidade de pensar em conjunto e de trabalhar com os outros elementos do seu grupo		“[...] eles, ao planificarem, ao prepararem as aulas deviam estar juntos porque eles sabiam exactamente os passos mais ou menos [...] do que estava a caminhar [...] o Nuno estava no quadro a explicar e o outro fazia-lhe sinal ... pronto, eles estavam conhecedores [referindo-se ao trabalho que o colega estava a desenvolver]” [E-Joana-2ºS].

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Apoio pedagógico-didáctico		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Apoia o futuro professor do ponto de vista pedagógico didáctico	“Normalmente planificávamos a meio da semana. tínhamos a quarta-feira ... de uma semana para a outra. portanto ... sempre com uma semana de antecedência. ” [E-Sara-1ºS].	“era mais ou menos à quinta, entre a quinta e a sexta-feira que eles me propunham algumas coisas. [...] à quinta-feira tirávamos umas ideias gerais, no que é que nós havíamos de avançar na semana seguinte ...” [E-Joana-2ºS].

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Suporte emocional		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Reforçando positivamente, dando incentivo	<p>“[...] achei que me correu mal, e eu às vezes dizia, ah, mas não é assim tão mal como tu estás a dizer, não é? Até para dar às vezes um reforço positivo, embora as coisas às vezes não estivessem tão bem ... eu, eu embora concordasse às vezes em certas coisas negativas que eles diziam, eu dizia que concordava mas sempre dando algum reforço, não deitando tudo, a dizer que era tudo negativo, não é? até porque não tenho por hábito muito ser desse aspecto, nesse forma de tudo é para baixo [...] Não, hoje não foi tão bom, amanhã será melhor” [E-Sara-1ºS].</p>	<p>“Ele não valorizava às vezes determinadas coisas que fazia e que eu achava que eram boas. Então, porque é que só está a dar o negativo? Não é? Então agora deu o negativo e deu mesmo, não é, e então porque é que agora diz, não diz o que fez de bem e que correu tão bem com os miúdos? [E-Joana-2ºS].</p>

MACRO-CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO		
CATEGORIA: Directividade		
Indicadores de análise	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
Dá orientações precisas e estabelece condições que limitam as atitudes do aluno futuro professor		

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS		
FORMANDOS DO GRIPO A	Proposições ou afirmações dos participantes	
	SARA	JOANA
RUI	<p>“Nuno dava as propostas, todos se interajudavam no que pretendiam fazer e não se conseguia fazer ali uma distinção muito, muito, muito ... [...] Embora o Rui também, nesta última fase, o Rui já revelasse um bocadinho mais, e até o João, mas era assim ... e era um bocadinho difícil ... saber quem era quem ... Porque havia um trabalho de grupo muito forte.” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“[...] uma das coisas que eles tinham muito era, era estarem muito presos ao lugar, a um determinado ponto, [...], achava-os muito ... hum ... presos mesmo, não se soltavam [...], mesmo ao nível das deslocações ... estavam muito parados [...]” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“eu achei que eles eram uns rapazes educados, uns rapazes que sabiam estar, que se sabiam comportar e, e esses comportamentos também se transmitem ... e se nós não os vivemos nós não os sabemos transmitir” [E-Sara-1ºS].</p>	<p>O Rui “era muito certinho [...] agora estava a dar aquilo, estava a dar aquilo e às vezes verificava se estava a dar ou não, tinha então assim uns papéizinhos espalhados para se lembrar que era assim que tinha que dar continuidade ao trabalho [...]”.[E-Joana-2ºS].</p> <p>“o NUNO e o RUI às vezes ... então? Quer dizer, impunham um pouco [...] os outros ... ou com, com, medo da gerência do tempo, que eu também falava que o tempo era importante dentro da sala de aula, às vezes interferiam e acabavam por os miúdos não ficarem muito bem resolvidos porque não tinha sido bem a proposta saído deles, não é? Foi qualquer coisa que foi imposto e ... são maneiras diferentes de ... de gerir as coisas não é?” [E-Joana-2ºS].</p>
JOÃO	<p>“Nuno dava as propostas, todos se interajudavam no que pretendiam fazer e não se conseguia fazer ali uma distinção muito, muito, muito ... [...] Embora o Rui também, nesta última fase, o Rui já revelasse um bocadinho mais, e até o João, mas era assim ... e era um bocadinho difícil ... saber quem era quem ... Porque havia um trabalho de grupo muito forte.” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“[...] uma das coisas que eles tinham muito era, era estarem muito presos ao lugar, a um determinado ponto, [...], achava-os muito ... hum ... presos mesmo, não se soltavam [...], mesmo ao nível das deslocações ... estavam muito parados [...]” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“eu achei que eles eram uns rapazes educados, uns rapazes que sabiam estar, que se sabiam comportar e, e esses</p>	<p>“também penso porque ele andava muito junto deles [referindo-se aos alunos] e, portanto, nunca ninguém levantou a voz na sala com ele, porque ele também não levantava, não é? Ele dizia, eu quero que vocês façam isto, e explicava [...], propunha o trabalho, quando vocês tiverem dificuldade perguntam, portanto, eu quero isto, isto e isto, então agora vamos ver, então querem trabalhar em grupo? Gostam individual? Então façam lá e depois a gente vai ver o resultado e então andava sempre metido pelo meio deles às vezes sentava-se e os miúdos encostavam-se a ele [...], ele era diferente [...] notei que ele se envolvia muito no grupo e depois ele sabia o tempo certo que devia estar aqui ou que estar acolá e onde é que havia o problema maior e onde ele tinha que ajudar mais” [E-Joana-2ºS].</p> <p>“penso que sim ... Eu acho que o JOÃO que dava mais</p>

	comportamentos também se transmitem ... e se nós não os vivemos nós não os sabemos transmitir” [E-Sara-1ºS].	oportunidade de eles discutirem, [...] deixava-os mais falar ... e deixava-os mesmo lá engalfinharem-se mesmo se fosse preciso até chegarem ao ponto de saturação em que eles diziam, não mas então tem ser, realmente não há hipótese, tem que ser assim, se este grupo fica muito bom, este fica muito fraco, mas ele deixava-os ali estar a discutir” [E-Joana-2ºS].
NUNO	<p>“Houve algumas diferenças ... hum ... como eu disse o Nuno ... hum ... tinha as ideias, muitas vezes depois não as concretizava totalmente, ajudava os outros muitas vezes a concretizar determinadas situações e, pronto, havia talvez uma gradação como eu já disse, o Nuno dava as propostas, todos se interajudavam no que pretendiam fazer e não se conseguia fazer ali uma distinção muito, muito, muito ... [...] Embora o Rui também, nesta última fase, o Rui já revelasse um bocadinho mais, e até o João, mas era assim ... e era um bocadinho difícil ... saber quem era quem ... Porque havia um trabalho de grupo muito forte.” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“era mais firme na, na na situação de sala de aula e de os manter com alguma disciplina. [...] eu sentia na forma de falar e de estar que o Nuno ... [...] pronto, tinha uma presença que apesar de ser aquele franzininho, que conseguia levá-los mais ...” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“[...] uma das coisas que eles tinham muito era, era estarem muito presos ao lugar, a um determinado ponto, [...], achava-os muito ... hum ... presos mesmo, não se soltavam [...], mesmo ao nível das deslocações ... estavam muito parados [...]” [E-Sara-1ºS].</p> <p>“eu achei que eles eram uns rapazes educados, uns rapazes que sabiam estar, que se sabiam comportar e, e esses comportamentos também se transmitem ... e se nós não os vivemos nós não os sabemos transmitir” [E-Sara-1ºS].</p>	<p>“por exemplo, o caso do Nuno, ele abordava muitas vezes a Matemática e o Estudo do Meio no contexto da Língua Portuguesa, [...] nesse aspecto era, ... era mais rico ... nessas propostas. [...] Por exemplo, ele lembrou-se uma vez, estava a dar Língua Portuguesa e então e se formos de avião? Se demorar tantas horas ... quer dizer, logo integrou ali a Matemática [...] Os outros tinham um pouco mais de receio de se lançar nessa aventura, assim de arriscar tanto [...] o Nuno arriscava-se mais do que os outros” [E-Joana-2ºS].</p> <p>“o NUNO e o RUI às vezes ... então? Quer dizer, impunham um pouco [...] os outros ... ou com, com, medo da gerência do tempo, que eu também falava que o tempo era importante dentro da sala de aula, às vezes interferiam e acabavam por os miúdos não ficarem muito bem resolvidos porque não tinha sido bem a proposta saído deles, não é? Foi qualquer coisa que foi imposto e ... são maneiras diferentes de ... de gerir as coisas não é?” [E-Joana-2ºS].</p> <p>“principalmente o NUNO, o NUNO ... tinha, tinha às vezes ... eu disse-lhe, não tenha problemas porque é um ganho. O facto de reconhecer hoje é um ganho para amanhã. Mas eu penso que ele melhorou muito porque eu apercebi-me disso logo desde início ... apercebi-me [...] e eu acho que ele foi criando uma carapaça diferente, porque ele realmente em auto-estima era assim uma desgraça ...” [E-Joana-2ºS].</p>